CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

El MONITOR de la EDUCACION COMUN

SUMARIO

Año LXIX Febrero-Marzo 1959 Nº 926

EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

Órgano del Consejo Nacional de Educación

Fundado por SARMIENTO en 1881

Año LXIX Buenos Aires, Febrero-Marzo de 1959 Nº 926

SUMARIO

LUIS F. IGLESIAS: La escuela rural unitaria. AUGUSTO A. GUIBOURG: A propósito de la enseñanza de las letras. HOMBRES DE AMÉRICA. *ENRIQUE J. VARONA: Martí. LUIS REISSIG: La educación y la vida familiar.* MUNDO Y CIENCIA. *CAROLL M. WILLIANS: La metamorfosis de los insectos.* PRESENCIA DEL PASADO. *DAVID PEÑA: Glosa al Himno.* ANTOLOGÍA PEDAGÓGICA. *ARELLANO MONTALVO: El programa decrolyano. H. DE HOVRE: Georg. Kerschensteiner. Teórico y organizador de la escuela activa.* SUPLEMENTO ESCOLAR. *RODOLFO CALDERÓN: Origen de los apellidos españoles. Apellidos genealógicos. Significado de algunos nombres. LUIS HUERTA: La literatura en la escuela. S. PARADISO y E. FIGUEROA: La aritmética en problemas.*

"LA ESCUELA RURAL UNITARIA"

por *LUIS F. IGLESIAS*

La escuela unitaria, en la que un solo maestro llega a ser responsable de la enseñanza de hasta siete grados simultáneos, durante muchos años ha sido entre nosotros subestimada o ignorada. Búsquese en los densos índices de los manuales de organización escolar y didáctica en uso, búsquese en los nutridos planes y programas de nuestras escuelas normales, y difícilmente se hallará alguna referencia al tema. Innúmeros maestros noveles y experimentados en las más diversas regiones del país, se han hallado de improviso en medio de problemas, perplejos, desalentados, desprovistos de las más elementales bases de preparación técnica para resolverlos y sin saber a qué medios de información recurrir con posibilidades de éxito.

Por muchos años en nuestra amplitud territorial tendrá vigencia casi preponderante la escuela de uno o dos maestros. En el orden internacional, en la actualidad se calcula que el 60 % de escuelas son unitarias, siendo necesario destacar que los países más extensos, importantes y de mayor preocupación por los problemas de la instrucción pública, las poseen en las más altas proporciones numéricas, al parecer crecientes. En 1947, el 61 % de las escuelas de Francia eran unitarias (44.000 sobre un total de 71.000); Alemania tenía antes de la guerra, un 50 %; en Estados Unidos un 50 % de escuelas elementales eran atendidas por uno o dos maestros en 1954; y en la Unión Soviética, en 1955, mientras se extendía en todo su territorio la enseñanza secundaria obligatoria, el 57 % de sus escuelas primarias eran unitarias. [1]

Cierto es que el crecimiento numérico de estos establecimientos es motivado muchas veces por las insuficiencias y mez-

---

1 J. M. AGUILAR, "Escuela unitaria", pág. 302, tomo I de "Organización escolar", dirigido por S. HERNANDEZ RUIZ, U.T.E.H.A. México 1954.

E. NATALIS, "Las escuelas de maestro único", Revista analítica de educación, págs. 2 y 16, publ. UNESCO, París 1954.

EL CORREO, publ. UNESCO, pág. 34, Julio 1958, París.

OFFICE CENTRAL DE STATISTIQUE, "L'édification culturelle en URSS", pág. 164, Editiones en langues etrangeres, Moscou, 1958.

quindades presupuestarias, que llevan a un solo maestro a la inconcebible obligación de atender hasta a un centenar de alumnos; también es cierto que los grandes latifundios, dispersando a las familias campesinas, dispersan y reducen los contingentes escolares. Pero cuando un Estado anhela concluir con el analfabetismo, persiguiéndolo hasta en sus más recónditos reductos, cuando realmente alienta una seria y tenaz preocupación por ampliar y afirmar la instrucción pública común, cuando ciertamente piensa en librar al niño de las distancias agotadoras y entorpecedoras, las escuelas unitarias crecen. Y aunque parezca paradójico, allí donde un alto índice de escolaridad esté sostenido por la proliferación de escuelitas mínimas, se está documentando un indiscutible esfuerzo por dar a la educación primaria el más amplio y eficaz impulso, por el más adecuado camino.

El censo escolar argentino daba para toda la Nación, en 1943 [2] un 37 % de escuelas unitarias; la cifra, más que preocuparnos por su altura, comparativamente en el orden mundial, ha de hacerlo por su estrechez. Indudablemente quedan vastas regiones geográficas del país inéditas y faltan todavía muchas escuelitas de uno o dos maestros para triangular el mapa de alfabetización e iniciación cultural, acortando las distancias y las penurias del escolar argentino que quiere concurrir todos los días a clase. El crecido número de establecimientos unitarios no tiene que asustarnos, pues cuantos más existan y se creen, tanto mejor. Esto no se discute.

Confirmada ya su razón de existir y crecer, pasa entonces al primer plano de nuestras inquietudes, la problemática de la vida pedagógica de la escuela unitaria: qué hacer, cómo, con qué, cuánto...

Está a la vista la urgente necesidad de que las escuelas normales incluyan tan complejo temario en sus programas con la jerarquía y amplitud que requiere. Pero el problema es, en primer término, *pedagógico* y está dentro de los mismos límites que corresponden a los planteamientos de la enseñanza elemental, común a todo el país. Porque el maestro unitario tiene una

2 "La escuela primaria rural en la organización escolar argentina", pág. 18, publ. del Ministerio de Agricultura de la Nación, Bs. As., 1948.

misión específica que cumplir en su escuela, en primerísima instancia; misión que nadie desarrollará allí si él la abandona, descuida o desvirtúa. Es la misma función de enseñanza que realizan sus compañeros en las escuelas graduadas de personal completo y en muy semejantes condiciones de horario, programas y material. Importa que esté preparado para asumir y cumplir esa responsabilidad intransferible, disponiendo de un equipo técnico pedagógico eficiente y una clara comprensión de su compromiso.

Instituciones profesionales, investigadores y maestros en otros países han dado algunas respuestas realizables [3] dentro de sus respectivas organizaciones escolares y dentro del marco de lo que tradicionalmente se entiende por instrucción elemental o primaria. Pero en los últimos años, ignorando y desbordando esos límites, muy especialmente en América Latina, se intenta dar al maestro rural compromisos y responsabilidades de otros alcances. Y gentes muy descaminadas en la geografía de realidades que vive una escuelita rural unitaria, se vienen dando a la tarea de planearle un increíble itinerario de actividades milagrosas; *milagrosas,* porque sólo subestimando toda lógica, puede creerse posible que la acción del maestro es suficientemente poderosa para promover la transformación profunda de su zona, si cuenta para ello con un programa hábilmente estructurado y una previa preparación polifacética de pedagogía para la comunidad. Con soluciones pedagógicas y desde la escuela, se quiere dar así respuesta a los más serios problemas económicos y sociales de un país.

Los maestros rurales venidos de casi todas las provincias recientemente al Curso de Perfeccionamiento de Ezeiza, describieron en informes monográficos las condiciones de la vida y del trabajo pedagógicos en sus respectivas escuelas. Basta la lectura honesta de los mismos, para comprender en qué dimensiones la realidad social del país rebasa las posibilidades de su escuela primaria. Y basta también un criterio racional y objetivo para estimar la irresponsabilidad de quienes imaginan que la escuela rural puede comprometerse a dar vuelta, con un mágico golpe de cubilete, a tamañas condiciones y realidades.

A través de algunos párrafos de dichos informes —simples,

---

3 La Revista analítica de educación (mayo 1954) citada, comenta brevemente algunos ensayos en ese sentido. Posteriormente UNESCO editó un folleto con referencia exclusiva al funcionamiento de escuelas unitarias en Australia: J. BRAITHWAITE y E. J. KING, "La enseñanza en escuelas de maestro único", París, 1955.

muchos de ellos esquemáticos— queremos dejar claramente documentado que la escuela rural argentina está bloqueada por problemas profundos y básicos que antes que a las técnicas didácticas, atañen al desarrollo económico, a la propiedad de las tierras y de los medios de producción, subsistencia y trabajo. Nos preocupa muy especialmente ubicar en su justa posición y en su real alcance a la escuela rural en general, porque en esa ubicación quedará bien definida la trayectoria de las escuelas rurales unitarias, tema de nuestra responsabilidad aquí.

(Del informe del equipo de maestros de la provincia de Salta)

"...En la campaña la vivienda es muy precaria. Los ranchos están construidos de la manera más despreciable, siendo esto consecuencia de la negligencia de la gente. También influye muchísimo la situación en que se encuentran los pobladores, pues al no ser dueños de los lotes que ocupan no construyen casas que luego tendrían que abandonar.

Si nos ubicamos en los departamentos de San Martín y Rivadavia, podremos observar al niño que por sus pesadas tareas diarias se ve impedido del juego, factor esencialísimo para su desarrollo. Se ve obligado a emplear sus pocas fuerzas en algo que no es propio de su edad ni de su capacidad física.

Puede considerarse que sólo un 40 % de los niños se encuentran en condiciones de asimilar perfectamente, ya que su nutrición es buena; el resto, en una escala descendente en pronunciado grado, llega al niño que está en total abandono y extrema desnutrición, constituyendo un elemento negativo en las aulas..."

MISIONES — Escuela provincial Nº 13, Los Pinos.

"...Mi escuela está ubicada en un obraje de la Cía. Celulosa Argentina, propietaria de una franja de tierra cubierta de selva virgen que abarca desde Puerto Piray sobre el río Paraná al este y llega hasta muy cerca de la frontera con el Brasil, excluyendo las tierras que pertenecen al Estado. Existe allí una sola ruta que conduce a la escuela. Los habitantes del lugar, en su mayoría paraguayos, trabajan temporariamente ya que las necesidades de la compañía pueden hacer cambiar a todo el personal. Dentro de sus posibilidades y recursos estatales y particulares, el maestro no puede enfocar el problema desde otro punto de vista, ya que debido a esas causas el interés de los padres hacia la escuela es momentáneo.

Los niños concurren, en su mayoría, mal alimentados, no por negligencia, ya que sus padres no son justamente retribuidos en sus trabajos. La atención médica es irregular y deficiente y muchas veces oficié de enfermera.

En cuanto a la capacidad intelectual es normal y puede decirse que estos niños tienen y demuestran sumo interés por todo lo concerniente a educación e instrucción; no son vivaces como los niños urbanos, demás está decirlo, por el bajo nivel intelectual de sus propios hogares, por falta de revistas, radios, parques de recreaciones. Hacen una vida primitiva..." (ADOLFINA ORTIS.)

(Del informe del equipo de maestros de la provincia de SAN JUAN.)

"...Hay zonas en la provincia como la de Calingasta, en las que el analfabetismo se eleva al 60 %. A través de una encuesta realizada en las escuelas de Caucete y San Martín se constató que un 78 % abandona la escuela antes de tiempo. Las causas que originan este estado son: trabajo prematuro de los niños para ayudar al presupuesto familiar y también el éxodo rural en procura de mejores medios de vida.

El mapa de las escuelas rurales, excepto algunos centros de marcado desarrollo económico, descubre problemas a los que urge dar solución, tales como: 1º) vivienda antihigiénica; 2º) régimen alimenticio irracional e incompleto; 3º) escasa atención médica y 4º) éxodo rural.

El cultivo principal de la zona agrícola lo constituyen los grandes viñedos, fuente de riqueza que origina industrias derivadas, permitiendo la ocupación de la totalidad de la población. Los contratos de trabajo duran dos o tres años; cumplido el mismo se renueva o se busca nuevo compromiso con mejores perspectivas, lo que produce el fenómeno social tan común en la zona: el éxodo rural. En la tarea agrícola de sembrar, cosechar, arar, podar, atar, colaboran tanto el hombre como la mujer y los niños; estos últimos lo hacen desde temprana edad. A través del cuestionario mencionado, en los departamentos de Caucete y San Martín se comprobó que sólo el 38 % de niños toman leche. La elaboración de las comidas es generalmente deficiente, pues las mujeres deben trabajar junto al marido en las tareas agrícolas y muchas veces queda a cargo de los niños aquella responsabilidad.

Podríamos considerar el trabajo del niño sanjuanino de la zona agrícola en dos momentos: *trabajo temporario*, realizado en la época de siembra o de cosecha, que es el 41 %; *trabajo continuo*, 40 %.

Niños bien equipados de ropas y útiles, 20 %. Niños necesitados 74 %. Distancia máxima que recorre el niño, 8 kilómetros.

Las posibilidades de educación del niño en la campaña sanjuanina, están, pues, condicionadas a una serie de factores: trabajo, distancias a recorrer, mala alimentación, miseria económica, falta de atención médica. Estos factores inciden fundamentalmente en la deserción escolar; hay escuelas que acusan anualmente un 85 % de desertores..."

SAN JUAN. — Escuela Nac. Nº 44. — Calingasta.

"...Zona de grandes quintas, manzanos, vid, otros frutales. Hay fábricas de sidra, calzado, conservas de manzana. En minería, plomo y oro. Los oficios locales están orientados hacia el trabajo de la tierra, de las fábricas y de la minería. No hay relación entre salario y costo de vida, siendo aquél inferior.

El analfabetismo llega al 60 % de la población. Un gran porcentaje de alumnos que inician el primer grado, no llegan al sexto y el 50 % no pasa de tercero. Las causas determinantes de esta gradual deserción están dadas generalmente por motivos de trabajo prematuro y en menor escala por éxodos de familia..." (PEDRO TEJADA.)

CÓRDOBA. — Escuela Nac. Nº 101. — Huinca Renancó.

"...Zona agrícola ganadera: se cultivan cereales, forrajes y se crían en gran escala bovinos y ovinos.

Como factores negativos pueden señalarse: falta de ocupación, emigración en tiempo de cosecha, principalmente hacia el sur de Mendoza. Esto provoca el ausentismo escolar, puesto que los hijos emigran con sus padres.

Pueden señalarse también: el juego, el alcoholismo, hogares mal constituidos, falta de viviendas, falta de higiene..."

CÓRDOBA. — Escuela Nacional Nº 112. — Punta de Arroyo.

"...Zona agrícola-ganadera; tambos.

La capacidad intelectual del niño no sobresale en este ambiente debido a deficiencias en la nutrición, vivienda inadecuada, excesivo trabajo y poco descanso. Pude apreciar que el niño de esta zona tiene una inteligencia práctica, sobre todo en lo que se refiere a las actividades del lugar.

Hay una gran deserción escolar por ser ocupados los niños en las labores agrícolas-ganaderas..." (ALDO ZEBALLOS.)

SANTA FE. — Escuela Nac. Nº 116. — Berna.

"...El número de habitantes es de 500 personas. La escuela tiene 136 alumnos. Es una colonia agrícola-ganadera con grandes latifundios. Los habitantes viven en el pueblo y emigran con la familia para juntar algodón en los campos que rodean a este centro de población. Esta emigración es una causante del terrible problema del ausentismo escolar. Las familias son numerosas y viven hacinadas en pequeños ranchos. Los niños, debido a los escasos recursos de los padres, son desnutridos, débiles, tristes, introvertidos..."

LA RIOJA. — Escuela Nac. Nº 40. — Amaná.

"...El medio hace que los habitantes sean expertos en el rudo trabajo de las minas, aunque el salario que perciben no está en relación con el costo de vida. Las mujeres hacen tejidos en sus rústicos telares. La ganadería se reduce a vacas, caballos, asnos, cabras y al reducido redil que con especial celo cuidan los niños por los caminos de la montaña...

Nuestro niño es tímido, obediente, dócil, respetuoso. Trata de asimilar los conocimientos que se le imparten, pero ese esfuerzo se ve reducido por su cansancio físico, pues él es el que va y viene por los ásperos y solitarios caminos de la sierra..." (ESTEBAN A. BARRERA.)

LA RIOJA. — Escuela Prov. Nº 26. — Patquiá.

"...Es la estación de salida de las riquezas mineras del departamento: uranio, arcilla.

Se observa en general en los niños de la zona, una gran desnutrición, siendo éste uno de los factores negativos para el aprendizaje en la edad escolar. Esto se debe a la pobreza de los hogares, a la falta de trabajo y a veces a descuido o pereza en preparar comidas nutritivas.

Se producen algunos abandonos de la escuela por pobreza. Cuando terminan 4º grado se acentúa la deserción porque a esa edad los padres hacen trabajar a sus hijos en hachadas y minas. Los que concurren, sobre todo los varones, trabajan durante el resto del día y en ellos se observa cansancio, poca atención y poco rendimiento a pesar de sus esfuerzos..." (G. RUARTE.)

LA RIOJA. — Escuela Nac Nº 46 — Puesto Nuevo.

"...Las fuentes de producción de la zona son escasas; como más importante puedo mencionar la forestación en la cual trabajan hombres, mujeres y niños. Se hacen también pequeñas cosechas de maíz y alfalfa cuando el agua de las lluvias alcanza para regadío.

El estado físico del niño de la zona de la escuela Nº 46 es verdaderamente lamentable, dada la falta de elementos necesarios para la buena alimentación. Agregándose a este grave problema la precaria situación económica de sus habitantes, que no les permite la adquisición de los alimentos que se expenden en los negocios ni de la vestimenta adecuada..." (JULIA Z. GUARDIA.)

JUJUY. — Escuela Nac. Nº 28. — El Moreno

"...Cuenta con ocho mil habitantes, irregularmente distribuidos, existiendo distancias de más de tres kilómetros entre cada vivienda. El medio de vida, además de la escasa ganadería, lo constituye la explotación de las minas de bórax y baritina, cuyos dueños son extranjeros y ocupan a los nativos como peones.

El estado físico de los niños se puede decir que es deficiente debido a la mala alimentación que da origen a diversas enfermedades. Son muy retraídos, permaneciendo indiferentes a las manifestaciones de la vida.

Los alumnos se ven dificultados para concurrir a la escuela por las largas distancias que tienen que recorrer, motivo por el cual los padres no inscriben a sus hijos a temprana edad..."

JUJUY. — Escuela Prov. Nº 7. — Tilcara.

"...En explotaciones agropecuarias ocúpanse alrededor de 3.900 personas. En épocas de zafra el resto de la población (en total llega a 8.460 hab.) emigra hacia los ingenios azucareros, pertenecientes a la zona del bosque, habiendo entonces una gran disminución de alumnos en la escuela, pasado el primer período a fines de mayo. Existen aquí 404 analfabetos varones y 1.091 mujeres.

El niño en esta zona es enfermizo, triste y tímido. En la mayoría de los casos debe aprender a enfrentar al vida, aparenta tener más edad y mayor madurez de las que le corresponden..." (ELVA N. RENDÓN.)

JUJUY. Escuela Nac. Nº 30. — Yuto

"...La alimentación y la vivienda son los principales factores negativos en la salud de este pueblo. Tenemos el aserradero más grande de la provincia que da a las familias de los obreros verdaderas cuevas y conventillos inmundos por habitación.

La alimentación es deficiente, poco variada; escasea la carne y la falta de proteínas se hace sentir en los niños, muchos de ellos sumamente débiles. No existe leche..." (JUDITH N. DÍAZ.)

CHUBUT — Escuela Nacional Nº 125 — Pasaje El Sombrero.

"...El número de habitantes no sobrepasa los 2.300 en el departamento. En la zona no existen más de 5 propietarios de tierras; los demás son pequeños ganaderos que viven en la más completa miseria y se dedican a apacentar algunos animales ovinos y caprinos en tierras pobres que se les han negado. Existen en el departamento Paso de los Indios,

80.000 cabezas de ovinos; el 70 % está en manos de 4 personas. Y el restante es propiedad de los pequeños ganaderos.

Mi escuela contaba este año con 23 alumnos, todos niños provenientes de hogares de humilde condición, los cuales no pueden proveerlos de ropa ni calzado, descontando ya la compra de útiles.

La causa que motiva el ausentismo del niño, la dan por lo general las condiciones económicas de la familia; a veces se debe a que el niño ingresa tarde a la escuela, cursa dos o tres años más y luego abandona las aulas..." (JOSÉ E. CASTRO.)

TUCUMÁN. — Escuela Nacional Nº 157. — Cóndor Huasi.

"...La población escolar es de 120 niños. Concurren 85. De ellos, el 75 % a grados inferiores. Esto es debido al factor económico, pues a medida que el niño con su trabajo puede contribuir al mantenimiento de la familia abandona la escuela; o bien su asistencia es tan insegura (éxodo a otras zonas) que no puede de ninguna manera considerárselo como alumno regular.

Desde pequeño el niño tiene una serie de responsabilidades impropias de su edad, dentro del hogar, que le privan de vivir plenamente su infancia..." (MARÍA E. DÍAZ.)

TUCUMÁN. — Escuela Nacional Nº 194. — La Florida.

"...210 habitantes. Viviendas de adobe con techo de paja y piso de tierra: una sola habitación donde duermen y comen un promedio de 7 personas.

La alimentación de los niños es deficiente. El 30 % pasa a mate cocido y mazamorra.

A fines de mayo se realiza el éxodo de la población a las zonas cañeras para realizar los trabajos de la zafra y la asistencia a clase se reduce a la mitad. Los niños vuelven en noviembre o a fines de octubre, pero no se inscriben todos; tampoco asisten a otras escuelas, en los lugares de zafra, pues ellos también trabajan..." (DOLORES H. TOCHÓN.)

TUCUMÁN. — Escuela Nacional Nº 354. — San Antonio.

"...*Deserción escolar:* Se produce entre los meses de junio, julio y agosto, período en que la zafra está en su apogeo y los niños son ocupados en los trabajos inherentes a la misma. Este es uno de los motivos por los que son tan numerosos los grados inferiores y sólo la décima parte llega a cuarto grado..." (ROSA A. RODRÍGUEZ.)

TUCUMÁN. — Escuela Nacional Nº 346. — Taco Ralo.

"...La población escolar de Taco Ralo es muy reducida debido a la falta de medios de vida de los pobladores. La mayoría es analfabeta y prefieren ocupar a sus hijos como hachadores o carreros para aumentar el presupuesto familiar. La inscripción es de unos 70 alumnos al comenzar el año escolar y luego disminuye hasta 30 durante la zafra tucumana..." (DOLLY GÓMEZ.)

TUCUMÁN. — Escuela Nacional Nº 283. — San Agustín.

"...En el departamento de Cruz Alta puedo decir que la miseria que se observa en los centros industriales en la campaña se debe exclusivamente a la explotación del hombre que efectúan los ingenios azucareros (aquí se produce el 45 % de azúcar tucumana) los que a pesar de sus

enormes ganancias mantienen a sus creadores de riquezas sumidos en la miseria, dándoles como viviendas, simples encatrados recubiertos de despuntes de caña; allí sus hijos, siempre numerosos, soportan las rigurosas temperaturas del invierno tucumano que hacen ascender la mortalidad infantil a cifras insospechadas..." (ÉLIDA S. T. de GRUCCI.)

TUCUMÁN. — Escuela Nacional Nº 292. — Tusca Pampa.

"...La escuela Nº 292 de Tusca Pampa, se halla ubicada en un lugar apartado en el límite con Santiago del Estero. Las tierras de la zona en su mayoría pertenecen a unas pocas personas. Esas inmensas porciones de tierra permanecen sin ser cultivadas en casi su totalidad, ya que los terratenientes no quieren arrendarlas ni cederlas en préstamo a los pobladores. Las familias antes numerosas tuvieron que emigrar por razones de trabajo y medios de vida. Las pocas que quedan, en número de 30, son las que poseen una pequeña parcela de tierra que trabajan con cariño. Lo que se siembra en el lugar, es allí consumido. La falta de nutrición de los niños, muy acentuada en algunos casos, hace de ellos unos seres tempranamente indefensos.

Cuando los pobladores han consumido el agua almacenada en los aljibes, muy poca por cierto, se ven en la obligación de beber el agua de las presas donde van a abrevar, pisoteándola, los animales. El cuadro más doloroso es ver a nuestros niños acarrear a sus casas el agua de color terroso para ser utilizada. Es triste también ver a las pequeñas criaturas trabajando bajo el ardiente sol de estío, o durante las heladas del invierno, semidesnudos, mal alimentados.

Existen muchos analfabetos. Los que han concluido la escuela primaria —muy pocos en realidad— y los que dejan las aulas, se alejan de la zona en procura de algo mejor; es por eso que los más pequeños, son obligados a realizar trabajos muy pesados, impropios para sus edades y fuerzas..." (IRMA G. MEDINA.)

(Del informe del equipo de maestros de ENTRE RÍOS)

"...Debido al éxodo rural, el elemento que priva en la campaña entrerriana es el hijo del puestero o peón, siempre de hogares prolíferos. Están por lo general bien dotados, son de rápida captación y asimilan con facilidad. Pero una vez que saben leer y escribir, los padres los destinan a otras ocupaciones; por tal causa el maestro tropieza con grandes dificultades para llevar una preparación integral a los educandos.

El estado físico es bueno, aunque algunos se desarrollan desnutridos y hasta raquíticos. Puede decirse que viven en la pobreza, sin conocer la miseria..."

Los dos fragmentos de informes, destacan el contraste de la escuela sostenida y rodeada por la preocupación de la gente de campo, cuyas condiciones de economía y vida constituyen un cuadro de firmes bases; la tarea de enseñanza y aprendizaje queda allí libre de los tremendos entorpecimientos que la penuria de la familia campesina lleva con sus niños a la escuela. Son los siguientes:

CÓRDOBA. — Escuela Nac. Nº 401. — Isla Verde.

"...Esta zona es esencialmente agrícola ganadera. Los métodos de cultivo son modernos y el trabajo está casi totalmente mecanizado; cada chacarero posee su huerta familiar.

En cuanto al mantenimiento de las escuelas rurales, que son casi siempre queridas, los colonos colaboran en todo lo que se necesita, sin problemas de dinero; es así como la mayoría de las escuelas de este departamento tienen sus edificios en excelentes condiciones. Claro que nunca se debe olvidar que esta zona es rica y donde no existen problemas económicos, no pueden existir problemas educacionales.

Aquí no hay deserción escolar ni tampoco afluencia de niños en la época de la recolección del maíz por el empleo de maquinarias en esa tarea..." (T. B. GÓMEZ ALLENDE.)

MISIONES. — Escuela Nac. Nº 264. — Paraje Capiovisinio.

"...Capiovisinio tiene unos 700 habitantes aproximadamente, siendo la población escolar de unos 120 niños. Está formado por colonos extranjeros, en su gran mayoría de origen alemán. Son familias de una situación económica bastante regular, ya que todos son dueños de la tierra que trabajan. Lo que varía este aspecto, es un secadero de yerba mate que se encuentra en esta zona; en el mismo trabajan los mensúes, los cuales llevan una vida desorganizada, que influye, como es lógico, en la vida de los niños y de la escuela.

El maestro se ve favorecido en estos lugares, pues los padres de los alumnos — los colonos— demuestran gran interés en que sus hijos aprendan. El estado físico de los niños es bueno, pues la alimentación es abundante. En cuanto a la capacidad intelectual de estos chicos, podemos afirmar que no difiere de la que es propia de niños normales en otras zonas. Son chicos campesinos muy emotivos, sensibles y afectuosos..."

(IRMA PRESTES.)

Finalmente, siguen dos recortados informes con referencias a la provincia de Corrientes, que nos permitirán retomar el hilo de nuestro propósito, dolorosa y necesariamente ensanchado por el paréntesis documentario precedente:

CORRIENTES. — Escuela Nac. Nº 429. — El Pindó.

"...El lugar está formado por extensos campos casi despoblados, aunque la zona tiene 12.000 habitantes. Pueden distinguirse tres capas sociales: el patrón, el poblador, el peón.

EL PATRON dueño de extensos campos posee una casa confortable llamada Estancia, a donde sólo va de vez en cuando para ver cómo marchan sus intereses.

EL POBLADOR es el que vive en un determinado cuadro donde construye su rancho; cultiva para sí dos o tres hectáreas, abonando porcentaje. Esta parcela es cultivada por la familia del poblador, pues el hombre debe trabajar para el patrón bajo las órdenes del capataz, recibiendo sueldo, carne y leche. El nivel económico del poblador es bajo, sobre todo cuando no es época de cosechas y debe atenerse a su sueldo, siempre insuficiente

para mantener a seis, siete, ocho personas. Cuando en la familia no hay hombres, la mujer y los hijos salen en busca de trabajo en casas particulares a varios kilómetros de distancia. Cuando es época de cosecha de algodón y tabaco, el nivel económico se eleva, aunque esto cuesta el esfuerzo de toda la familia, pues hasta el hijo de 8 años ya participa en el trabajo.

EL PEÓN realiza las tareas del campo; la mayor parte de ellos son analfabetos. La familia vive amontonada en un miserable rancho.

Los padres —pobladores y peones— viven sin embargo preocupados por la educación de los hijos. Desean que aprendan y pronto, es decir entre los seis y los ocho años, porque pasada esa edad los destinan al trabajo para contribuir al hogar. Desean que sus hijos sepan leer, escribir y sacar cuentas porque ellos viven las necesidades del no saber. Muchas personas grandes concurren a nuestra escuela para que se les enseñe a leer y escribir.

Nuestra escuela tenía 130 niños y era atendida por dos maestros. Su inscripción era la siguiente: 1º Inf.: 48; 1º Sup.: 37; 2º: 30; 3º: 11; 4º: 3 y 5º: 1. Como puede observarse la inscripción disminuye a medida que avanzan los grados. El problema más serio para el desarrollo de la enseñanza es el ausentismo escolar por razones de trabajo especialmente; este problema es más acentuado desde 2º grado, pues los niños sólo se inscriben para ir a la escuela, cuando disponen de tiempo..." (CARMEN GÓMEZ.)

CORRIENTES. — Escuela prov. Nº 34. — Mercedes.

"...Zona rica, netamente ganadera, pero casi todas las extensiones se hallan en manos de grandes terratenientes que no viven en la zona y explotan las riquezas del lugar sin beneficio para el mismo. El niño, desde temprana edad, debe ayudar al sostenimiento de su hogar..." (NÉLIDA B. von REUTHEL.)

El equipo de maestros correntinos señalaba después que en 1957 y para toda la provincia, el índice de deserción escolar llegaba ya en tercer grado al 61 %. Nosotros hemos oído de boca de los propios maestros cuáles son las causas que originan esta voluminosa pérdida de escolaridad, como también qué causas están en la estructura de los más crudos problemas de la escuela rural correntina y de todo el país. Pero el Consejo Provisional de Educación de aquella provincia decía, a comienzos de 1958, que el nudo de las más importantes cuestiones educacionales estaba dado por una equivocada *orientación de programas.* He aquí su argumentación, con propias palabras: "Hasta el presente los programas de las escuelas urbanas se aplican, sin discriminación alguna, a las escuelas campesinas, programas que no las favorecen en ningún sentido, excepto en el de conceder una pobre alfabetización, para la formación social económica y el impulso hacia el progreso general de nuestras olvidadas poblaciones rurales".

El concepto matriz de tales apreciaciones, muy difundido actualmente en las consideraciones y problemáticas teóricas de la escuela rural, quiere comprometer a ésta en primer término y fundamentalmente en soluciones epidérmicas de lo que está en la carnadura del país.

En cuanto concierne troncalmente a problemas de instrucción y educación del niño campesino, la lectura de los informes anteriores, pocas esperanzas de éxito fácil dan a las soluciones que se afirman en orientaciones ruralistas de programas. Y claro está que si se mantienen los latifundios, si el chacarero sigue cultivando con los suyos tierras ajenas, si grandes empresas siguen dueñas de explotaciones incommensurables sin reparar en las condiciones de vida del hombre y su famila, habrá problemas de deserción escolar, analfabetismo, escaso rendimiento, por más hábiles técnicas de organización, por más ingeniosos planes y programas de educación que se intenten ensayar o montar en la misma trabazón de nuestra actual escuela primaria. Y si se ignoran o soslayan la naturaleza y el origen de los problemas que hacen directamente al normal desarrollo de la vida de las gentes de campo, es posible dejarse tentar por proposiciones teóricas deslumbrantes. Una de éstas, muy curiosa, fue enunciada por un renombrado pedagogo brasileño, en determinada etapa de la estructuración de la Educación Fundamental que patrocina UNESCO; proponía nada menos que cerrar temporariamente las escuelas primarias infantiles y dedicar sus presupuestos a la educación de los adultos: luego los padres instruidos y educados, se darían a la febril tarea de abrir infinitas y hermosas escuelas para sus hijos, con la firme decisión de asegurarles la enseñanza necesaria, sin cálculos ni sacrificios. . .

También el ejemplo mexicano suele ser citado como antecedente para la reforma de la escuela rural. Sabido es que sólo al finalizar el primer cuarto del siglo XX, y cuando ya nuestra Ley fundamental de educación cumplía el cincuentenario, México, en medio de su gran euforia revolucionaria-popular, inicia la extensión nacional de la escuela primaria. Sus propulsores se vieron en la necesidad de comenzar por despertar la curiosidad y el interés hacia la instrucción elemental, puesto que en ese sentido la España colonial dejó sin tradiciones a los países latinoamericanos. La Secretaría de Educación de México destacaba misioneros encargados de suscitar las primeras preocupaciones por la

enseñanza y el aprendizaje en las zonas rurales. Logrado ese propósito, se abría la escuela y se la confiaba a un vecino escogido entre las gentes de la comunidad, a cargo del Estado, y en las condiciones que así relata el Subsecretario de Educación de entonces: "No se le enviaba equipo de ninguna especie; tampoco se mandaban maestros de la ciudad a esos lugares. Así, la nueva escuela que nacía a la vida, era una escuela sin pedagogía, una escuela con un vigoroso sentido social; con maestros que carecían de entrenamiento normal; una escuela sin tradiciones estorbosas". [4]

Esta escuela rural "sin pedagogía" nació en estrecha vinculación con las características de cada región, con acentuado sentido práctico y utilitario. Desde luego sus programas eran distintos de los de la escuela urbana y aun diferentes entre las diversas zonas. Se le recomendaba: "Enseñar menos dentro de las aulas y cada vez más fuera de los salones de clase, a través de la experiencia". [5]

Originariamente, ya no era una escuela alfabetizadora, de conocimientos elementales, como lo fue la nuestra desde sus primeros pasos; era la "escuela para la comunidad", tal como lo detallaba otro de sus alentadores en 1927, diciendo: "su acción debe extenderse a la comunidad hasta lograr conseguir para ella mejores hogares, mejores métodos de vida, mejores métodos de trabajo, mejor organización social, mejores medios de comunicación, mejor salubridad y mejor atmósfera espiritual". [6]

Bien claro se ve como crece la foja de compromisos externos de la escuela rural mexicana y se la aleja de cuanto específicamente caracteriza a una escuela de primeras letras. Y así cuando en 1931 la especialista en educación rural, Katherine M. Cook, hace una gira de estudio por extensas áreas campesinas de México, anota en su informe, sin desperdicio: "Es interesante para los observadores norteamericanos el hecho de que ni entre los funcionarios de educación ni entre los maestros puedan ver ni oír hablar mucho acerca de los esfuerzos que se hacen para eliminar el analfabetismo como materia ésta que los absorbe en su propio país. La instrucción de los instrumentos fundamentales de la cultura es, de seguro, una cosa importante en las escuelas de niños y para los adultos que desean aprenderlos en ellas fuera de

4 Citado por K. M. COOK, "La casa del pueblo". (Un relato acerca de las escuelas nuevas de México), pág. 16, Ed. Pax, México, 1936.

5 J. BONILLA, "Concepto de la escuela rural", en "EL SISTEMA DE ESCUELAS RURALES EN MÉXICO", pág. 79, publ. of., Talleres gráficos de la Nación, México, 1927.

6 J. BONILLA, ídem, pág. 79.

las horas ordinarias de clase. Pero uno tiene la impresión de que esto es una cosa mas o menos incidental, respecto al principal propósito. La necesidad y la habilidad para leer y escribir no es urgente aún. Los funcionarios de educación tienen fe en que ello ha de venir naturalmente, y de que será reconocido sin gran esfuerzo como un progreso de las comunidades hacia un nivel social más elevado". [7]

Como respuesta a ese optimismo oficial de 25 años atrás, no sin cruda amargura y áspera decepción habrán leído los mexicanos el reciente estudio sobre el estado actual del analfabetismo mundial, publicado por un experto, en ediciones UNESCO de amplísimo alcance y varios idiomas. Un breve párrafo, lapidariamente, expresa: "En México, el número de personas analfabetas mayores de 6 años era de cerca de 9 millones en 1950, casi igual que en 1930". [8]

Frente a estas cifras de tan abrumador volumen que permanecen estabilizadas durante 20 años, surgen preguntas de acusación y duda: ¿Es a esto adonde conduce la "escuela para la comunidad", desbordada de su cauce madre? ¿Es éste el resultado de la enseñanza preferentemente práctica, regional, sin pedagogía? ¿Y es que puede cumplir decisivamente sus funciones natas una escuela llevada de raíz a dar respuestas y paliativos a problemas y necesidades económico-sociales?

Importa concluir la referencia mexicana recordando que ya no es válido el argumento de masas humanas-indígenas, en este caso muy retrasadas, supuestamente incapaces de asimilar con ritmos normales la instrucción tal como la entendemos y por los caminos que recorre la inteligencia común. Es bien conocido el salto de pueblos de Europa y Asia que no poseían siquiera alfabetos escritos cuando comenzó la experiencia ruralista americana; aquellos pueblos en los años que siguieron no sólo eliminaron el analfabetismo de raíz, sino que en nuestros días asisten en masa a la escuela secundaria, colman las universidades que ellos mismos se han dado y que ya cuentan con personalidades de alta jerarquía intelectual. Claro que si se estudian estos sorprendentes saltos, será dado seguir un proceso integral: en determinada encrucijada histórica, tribus nómades y aldeanos misérrimos se encontraron por primera vez dueños de sólidas bases de vida y subsistencia; sobre ellas se asentaron y se multiplicaron las es-

---

7 K. M. COOK, ídem, pág. 24.
8 B. A. LIU, "¿Hay ahora más analfabetos en el mundo?", pág. 5, "El Correo", marzo 1958, París.

cuelitas alfabetizadoras, de instrucción primaria específica, y luego afirmándose a su vez en éstas, crecieron y se ensancharon los sólidos cimientos de la cultura abierta a las más ambiciosas posibilidades.

Indiscutiblemente nuestra escuela sarmientina ceñida a un propósito de enseñanza primaria común claro y preciso, ha realizado hasta aquí una valiosa tarea; si con el Uruguay encabezamos el cuadro de los países latinoamericanos por los índices de alfabetización, tan alto mérito ha de atribuírsele a su estructura y a su acción. Es cierto que su técnica pedagógica ha quedado en retraso, pero el perfeccionamiento y ajuste que en ese sentido se hacen tan necesarios, tendrán que fortalecerla y enriquecerla en su orientación ya propia, bien definida. Y como avanzada de su frente combatiente, la escuela rural unitaria no puede ser desvinculada del lineamiento general, ni ser ignorada, como una realidad de escasa importancia o vergonzante. Antecedentes concretos, lo hemos visto, hablan de su trascendente responsabilidad y del porvenir que aún le espera en un territorio extenso como el nuestro. Urge que sea considerada con fervoroso cuidado desde su estructura hasta su equipamiento, dotada de las más amplias y ricas posibilidades para el cumplimiento de su tarea, nutrida de capacidad pedagógica, robustecida y perfeccionada en su misión propia de instrucción y educación del niño, esencialmente.

Asegurado el maestro unitario del cumplimiento de lo suyo, consciente del objetivo primordial que compromete lo mejor de su capacidad, de su tiempo y de su entusiasmo, de ninguna manera puede sentirse al margen de los planes de extensión cultural, técnica, social, que interesen a su zona. Porque no se niega la posibilidad de ensanchar la relación natural y directa de la escuela y su comunidad; sí, en cambio, se cuestiona el intento de colocar al maestro en el centro realizador y como factor determinante de un programa extraescolar increíblemente ambicioso. Así también lo entendieron los ministros de educación reunidos en Lima en 1956, aprobando la siguiente recomendación: "Los Estados Latinoamericanos debieran adoptar las medidas necesarias para establecer o ampliar aquellos servicios que se refieren directamente al mejoramiento de la comunidad a fin de no distraer las energías del maestro con funciones que no son específicamente pedagógicas".

La tendencia a preparar maestros "sabelotodo" —al decir de Luz Vieyra Méndez— ya no puede sostenerse; la misma autora, al señalar que en las discusiones sobre la formación del magisterio ya no se piensa en diferenciaciones entre maestros rurales y urbanos, escribe: "Progresa en la actualidad una nueva tendencia según la cual se deberá formar a todos los maestros con el mismo tiempo de estudios basados en valores comunes, pero con flexibilidad y amplitud suficientes en planes, programas, técnicas y experiencias directas de los estudiantes normalistas, cómo para que éstos sean capaces de adaptarse y resolver los problemas que les presenten medios físicos, sociales y culturales diversos". [9]

Resulta asombroso recordar a esta altura de las ciencias de la educación que lo verdaderamente importante en la preparación del maestro, profesionalmente, es su capacidad pedagógica... Por mucho que se quiera y se haga por desvalorizarlo o empequeñecerlo, el compromiso esencial del maestro es el de enseñar a leer, a escribir, a calcular, a pensar, a "aprender a aprender". Ésta es su insustituible tarea, ardua, compleja, en la que no puede improvisar todos los días sobre la marcha y en la que no dispone de fórmulas milagrosas.

Puro y desnudo, semejante compromiso es el que espera al maestro en la escuela rural unitaria; insistimos en la necesidad de que la didáctica en los establecimientos normales, las clases y cursos de perfeccionamiento docente, las publicaciones de la materia, tomen la responsabilidad del tratamiento técnico que allí se plantea. Y esto, con el criterio científico y actualizado que nadie discute en el proceso formativo de otras profesiones, aunque en la pedagógica casi siempre se vaya en sensible retraso. Todavía no hemos salido del asombro que nos produjo leer en un reciente y serio manual de organización escolar, la siguiente fórmula aplicable a la escuela unitaria: "Es recomendable que cuando son dos grupos y un solo salón de clases, se coloque a los niños de un grupo frente al muro principal del salón y en la parte posterior del mismo se ponga otro pizarrón y se voltee al otro grupo, para que no se interfieran los niños en el trabajo". [10]

Este enfoque pedagógico prehistórico del aula de maestro único, que para la rutina es efectiva realidad también antigua,

---

9 LUZ VIEYRA MÉNDEZ, "La situación del maestro en América", pág. 29, Talleres Hondunesco, Honduras, 1957.

10 S. H. NÁJERA, "Problemas específicos de organización de la escuela rural", en "ORGANIZACIÓN ESCOLAR", dirig. por S. HERNÁNDEZ RUIZ, citada, pág. 593, II t.

revela el descuido con el que se la viene tratando. Precisamente en su carcterística más remarcada, que pareciera la mayor de sus dificultades —la convivencia de niños de todas las edades— ofrece la más jugosa de las perspectivas: la constitución de la comunidad o colectivo escolar. En la trasmisión de conocimientos y formación de hábitos —negativos o positivos— la vida ciudadana gana ponderables ventajas en eficacia y tiempo, por sus características sociales de estrechas relaciones humanas. Armonizar, sostener y avivar el clima colectivo de la escuelita rural unitaria es, sin duda, cuestión que corresponde al arte de la educación; ese clima logrado naturalmente, sin esquemas previos, con la sencilla trabazón del diario quehacer, asegura un desarrollo normal y sereno, vivo y valioso de cuantas tareas de enseñanza y aprendizaje se inicien allí.

Volviendo a la ciudad y a sus niños, repárese en la pluralidad de sensaciones y oportunidades de *ver y tocar* que objetivamente ofrecen la calle, la plaza, la vivienda colectiva con sus riquezas de cosas, gentes, carteles, vidrieras, juegos, etc., y que tanto hacen a la vivacidad, comprensión y desarrollo mental de la infancia. Y en esto ha de meditarse cuando se trate de instalar y equipar una escuelita rural. Porque desde los primeros y más simples contactos con las cosas de la escuela, que son los instrumentos primarios de la vida intelectual y de la cultura, también el niño campesino ha de ser gozosamente atraído, atrapado, poseído. Todo cuanto cuente con su sorpresa, con su emoción y con su júbilo, se sumará a sus posibilidades de maduración y conocimiento. Si la escuela rural unitaria tiene los necesarios equipos de juego y trabajo al alcance de todas las edades, si posee la sencilla amplitud de casa abierta y luminosa, el niño llegará con su confianza bien ganada y se entregará a lo suyo con inagotable sinceridad y alegría. Pero entonces la pedagogía ha de estar alerta, sabiendo bien *cómo* actuar.

Al máximo de posibilidades, el máximo de exigencias, era la consigna severa de un alto capitán de la educación,[11] probado en los más difíciles trances de la lucha. Tal vez no siempre pueda hablarse de *máximos* en las condiciones de precariedad de niños y escuelas que conocimos a través de los informes de los maestros rurales. Pero la consigna debe gravitar permanentemente en el ánimo del maestro unitario, en el sentido de agotar todas las posibilidades para disponer de sus herramientas de trabajo

11 ANTÓN S. MAKARENCO.

y para manejar con ellas con voluntariosa intrepidez, indeclinable, una tarea de todos los días, de segura continuidad; y para dirigir desde su escuela un proceso complejo, de profundo valor humano, que se reinicia y reaviva en los contactos del aula, pero que continúa, crece y se independiza lejos de ella, con cuanto el niño lleva en su preocupación o en su bolsita de útiles.

Si así cumple con lo suyo el maestro unitario, su tiempo y sus energías quedarán íntegramente comprometidas en la estrategia y en la acción de la pedagogía escolar. Dentro y fuera de horarios y programas, dentro y fuera de su escuela, es el activo responsable de tan valioso proceso; todo cuanto es necesario hacer en ese sentido, o lo hará él mismo, o nadie lo realizará por él, allí. ¿Quién quiere venir a complicarlo en la extraescolaridad de campañas y tareas que no están en lo intrínsecamente suyo? ¿Quién cree que por los caminos de mecanismos y rutinas, sin la entrega y la vigilia permanente del maestro, puede andar en la escuela unitaria el proceso vivo y luminoso del enseñar y el aprender?

En otro lugar,[12] con la extensión y la responsabilidad que nos requería el tema, detallamos un posible itinerario de la escuela rural unitaria, jalonado de hechos y realidades. Ésa, nuestra experiencia vivida y documentada, nos lleva a afirmar que tal escuela puede alcanzar un rendimiento normal y, en algunos aspectos, llegar a superar a la escuela de personal completo, siempre que se le dé los equipos que necesita y se respete sus formas propias de trabajo.

Pero lo que siempre nos parecerá absurdo, inadmisible y hasta sospechoso, es que a una escuelita de tan pobres recursos se la quiera mover como pieza básica de la transformación económico-social de un país millonario por la potencialidad y aun por la realidad actual de sus riquezas en explotación.

La escuela rural y su maestro vienen acompañando a las gentes de nuestro país hasta en sus más sufridas circunstancias y penurias; todavía las acompañarán y sufrirán con ellas, dando lo suyo, lo entrañablemente suyo, hasta que las soluciones de fondo, eliminando definitivamente la inseguridad de las familias, la miseria, el éxodo, den firmes bases de sustentación al desarrollo de la cultura nacional, desde la célula madre del aula de primeras letras.

12 "La escuela rural unitaria", 2 ts., Ed. Pedagógica, Bs. As., 1957.

A PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA DE LAS LETRAS

por *AUGUSTO A. GUIBOURG*

I. — *La escuela y los tesoros de nuestra lengua*

Cuando se habla de letras, así, en general, cada uno de nosotros piensa con preferencia en alguna de las ramas en que este conocimiento se divide. Querría volver la atención de ustedes, en primer término, al tronco común: al lenguaje. A lo más sencillo, en apariencia, a lo que es y debe ser motivo de especial desvelo en la primera enseñanza, pero cuyas raíces se hunden mucho más allá, en busca de jugos nutricios, y cuyas ramas, cargadas de flores o de frutos, se advierten arriba, mucho más arriba de la enseñanza superior. Para terminar con este símil vegetal digamos que la misma sustancia de vida corre por todo el árbol.

"Aprender una lengua es, por una parte, ponerse en estado de leer todo, de comprenderlo todo, sin que nada nos escape del pensamiento ajeno; y, por otra parte, adquirir la capacidad de expresarlo todo, oralmente o por escrito, sin que nada de nuestro pensamiento escape a los demás". "Un hombre no es en verdad un ciudadano, no puede participar realmente de la vida común, política o económica, no puede siquiera considerarse hombre, sino a partir del día en que se abren ante él los tesoros de verdad y de belleza acumulados por los pensadores, los poetas, los escritores de su raza" (Brunot). Desde hace mucho ya, la escuela primaria así como la de segunda enseñanza se han propuesto acercar al niño y al adolescente a tales riquezas de maravilla y los educadores tenemos la impresión de que tales esfuerzos son en gran parte infructuosos. Sin embargo, la dirección pertinente no puede ser otra. Es indispensable conseguir que los alumnos se enamoren de la lengua que hablan, no como de una construcción retórica, sino como se ama naturalmente lo que nos ayuda, nos guía, nos conmueve, nos divierte, nos enseña. La escuela debe procurarles el medio de leer y de aprender, pero no debe conformarse con eso. Por todos los medios, gratos al niño y al adolescente, tratará de formar el hábito de la lectura, de la lectura inteligente. A todos los que estamos en el menester de la enseñanza nos ha preocupado, más de una vez, la indiferencia del lector que no se empeña en comprender lo que tiene ante sus ojos, ante su mente, ante su sensibilidad. En cada una de esas oportunidades algo nos ha gritado, desde lo más íntimo, que estábamos en el camino del fracaso, como lo está la escuela que no obtiene de los educandos la capacidad de apreciar las cosas, de comprenderlas, de gustarlas. Ya en las "Instrucciones, programas y reglamentos" dados en 1890 por el gobierno de Francia a sus maestros y profesores se establecía: "El mejor fruto de la enseñanza no consiste tanto en la suma de saber adquirido como en la aptitud para adquirir un saber mayor". Con esto queda dicho que hay que formar el gusto del estudio, hay que dotar

a los alumnos de un método de trabajo. Lo que no implica darle reglas y normas que tornen fría y árida la labor, sino habituarlos a comprender, a que sientan la necesidad de comprender, para que pueda estar seguro el maestro de que el alumno realmente asimila y hasta es capaz de descubrir. Nada importa que sus descubrimientos no sean originales para el maestro con tal de que tengan tal valor para el que aprende.

Estamos ante la primera gran pregunta de la pedagogía: "¿Cuál es la finalidad de la enseñanza?" Sin llegar a la última gran finalidad, la formación del hombre, plano inclinado que nos lleva hacia todos los rumbos por la disparidad de concepciones filosóficas que la historia de la educación registra, podemos quedarnos modesta, pero firmemente, en el propósito de formar aptitudes. La enseñanza de las letras es un precioso auxiliar para que se cumpla tal finalidad de la educación. "Las literaturas —manifiesta Francisco Vial— son la expresión de la humanidad. El pensamiento, el amor, el querer (en el sentido volitivo de esta palabra) tal es el material de las letras y ellas nos lo presentan vivo, actuante a través de las épocas como un paisaje cambiante y profundo. Conviene que los jóvenes contemplen desde muy temprano este paisaje y ganarán con ello el gusto del análisis moral, la tendencia a la observación interior, la clarividencia de las cosas del alma, el celo de la verdad, de esa verdad que no se prueba, que no se aprende sino que se adivina y se crea". Destaco la recomendación de Vial en el sentido de que se inicie desde muy temprano, vale decir desde la enseñanza primaria, y aun antes, el contacto con las grandes creaciones literarias que pueden llegar al niño en forma de relatos en los que el maestro ha de poner lo mejor de su propio lenguaje, adaptado a la mentalidad de los que escuchan. Y el maestro puede ser la madre, o el padre. Insiste el pedagogo antes mencionado en estos conceptos cuando dice: "El estudio de las letras constituye una excelente disciplina para el espíritu; bien conducido es admirable escuela de reflexión, de observación, de esfuerzo intelectual, un incomparable aprendizaje del pensamiento. Mientras la filosofía tiende los espíritus hacia muy altas abstracciones, la literatura los aplica a objetos más huidizos, más vivos; los ejercita en la investigación paciente, en la escrupulosa exactitud, en las aproximaciones delicadas. En este trabajo de atención intensa, el pensamiento adquiere una penetración, una finura, una agilidad que ningún otro ejercicio podría procurarle". Todo es cuestión de medida y de oportunidad. Nadie crea que tales trabajos son propios del especialista en literatura. No. Son los que el lector inteligente realiza o intenta cumplir, casi sin advertirlo. Aspiremos a que nuestros alumnos sean inteligentes, capaces de discernir. Para decirlo con palabras de un excelente maestro contemporáneo de las letras españolas, Américo Castro: "La enseñanza del idioma condiciona todos los demás trabajos intelectuales que hayan de realizarse en la escuela. La escuela ideal deberá esforzarse por enseñar a hablar y a escribir con sentido y corrección, hará reflexionar sobre el idioma, llamando la atención sobre la significación de las palabras; sobre el sentido inmediato de lo que se lee; sobre los rudimentos de la estructura gramatical; forma de las palabras, funciones psíquicas y lógicas que desempeñan". "Lo que hagamos por educar como hablantes a nuestros alumnos vale más aún que por su contenido, por su valor formativo". Nadie piense que se trata de fomentar

un charlatanismo elegante, sino de dotar al niño del medio expresivo indispensable para elevar su espíritu o, por lo menos, para evitar una declinación que a muchos les parece notoria y alarmante. Para quienes pudieran creer que la formación literaria conspira contra el contenido "práctico" de la enseñanza, no está mal recordar palabras de Américo Castro en otro libro suyo: "Inglaterra, país "práctico" concede enorme importancia a la formación clásica de su juventud (en latín y griego) y no hay que decir cómo se atienden esas ramas del saber en Francia y Alemania, países donde, además, es extremada la importancia que se otorga a la lengua y literatura nacionales como elemento decisivo en la educación elemental y universitaria".

II. — *¿Qué enseñar?*

Señaladas ya la finalidad y la utilidad del estudio de las letras, aparece ante nosotros un nuevo interrogante: "¿Qué enseñar?" Los autores de programas fijan, en cada asignatura, cuál debe ser el contenido de nuestra enseñanza, con saludable tendencia a la brevedad puesto que la acción de la escuela ha de ser eminentemente formadora. Conviene que se acentúe, en la medida de lo posible, el criterio de libertad para los maestros, pero, aun así, no debemos incurrir en la exageración con que habitualmente se valoran los programas, hasta el extremo de creer que todo espíritu de reforma o de progreso debe manifestarse con un cambio en detalles de los planes de estudio. El educador francés Breuil en su libro "El método activo en la enseñanza de la lengua materna", expresa: "Los programas podrían ser, sin duda, más elásticos para conceder a los educadores mayor iniciativa. Sin embargo, no son tan perniciosos como lo pretenden algunos reformadores. No tienen carácter imperativo... Casi siempre el maestro puede establecer su progresión y elegir su método y eso es lo que importa. Desgraciadamente los exámenes, aun los más abordables, aterrorizan con exceso a maestros y alumnos, quienes se creen obligados a usar extremadamente de la memorización. Puede esperarse que, cada vez más, examinadores escrupulosamente elegidos, se dediquen a apreciar en los candidatos las aptitudes y la capacidad de hacer, más que una ciencia ficticia, montón de fórmulas, de resúmenes, de reminiscencias librescas". Desglosemos de estas últimas palabras lo que no conviene a la escuela primaria argentina. Hay que apreciar en el alumno las aptitudes y la capacidad de hacer, por encima de una ficticia acumulación de conocimientos. En cualquier momento podemos examinar a nuestros alumnos y hallar en ellos una falla de información, a pesar de haberla nosotros impartido. No reparemos demasiado en ello. Según sea el presente político, las necesidades del país en un momento dado, la tendencia de un ministro o de un consejo de educación, siempre habrá quien se asombre de que los niños y los jóvenes argentinos ignoren algo que en ese minuto parece fundamental. Ni siquiera podemos estar muy seguros de cuál ha de ser el conjunto de conocimientos indispensables en el hombre ya formado. ¿Cómo pretender tal certeza tratándose del niño? A este respecto dice alguien que se ha ocupado seriamente de los problemas de la educación: "¿Qué conocimientos constituyen ese viático de ciencia necesario para el hombre moderno? Demasiado vemos que cada uno lo forma a su guisa. Un físico no admite que se ignoren las

experiencias de Volta y un historiador que se ignoren los tratados del reino de Luis XIV. Y sin embargo ni el físico podría enumerar esos tratados ni el historiador describir aquellos experimentos. Desconfiemos de los especialistas y de sus pretendidos conocimientos indispensables". ¿Quiere esto decir que todo ha de verse como a vuelo de pájaro, con generalizaciones tan vastas que rehuyan el detalle porque éste se pierde en la vista de conjunto? Quien tal cosa dijera caería en el peligro mismo de los resúmenes y de la ciencia ficticia que acabamos de condenar como manifestación exclusiva del conocimiento. "Lo esencial es que el maestro despierte los espíritus, los arrastre, los incite al esfuerzo. ¿Cómo podría hacerlo mejor que hablando a sus alumnos de los estudios que a él más le agraden? En el gran dominio que con ellos debe recorrer, el maestro tiene sus rincones preferidos, sitios familiares que él mismo ha explorado y cultivado y de donde ha surgido, para él, una cosecha de ideas o de emociones. Pues bien, lo que debe autorizarse, lo que conviene recomendar es que el maestro pueda pasear con sus alumnos en ese campo labrado por él, que pueda mostrarle sus riquezas. Sin duda, malo es que los estudios especializados invadan nuestra enseñanza elemental, pero nada es peor que la rutina". Lamentablemente, en los grandes esquemas de organización de la enseñanza priva cierta falta de confianza en la capacidad y en la sinceridad del maestro, pese a que ambas virtudes le sean expresamente reconocidas en los laudatorios discursos oficiales. Es probable que no sean pocos los maestros necesitados de apoyo, tanto en el aspecto cultural como para evitar una desmoralización que disminuya la eficacia de su labor. Todos los estímulos son aconsejables, tales como cursos de perfeccionamiento, provisión de libros magistrales, conferencias, informaciones, viajes... Lo primero de todo ha de ser el respeto de su condición de maestro que nos impone no dudar de su capacidad a priori y que también obliga no sólo a las autoridades sino a toda la sociedad a conceder al maestro un lugar preferente en la escala general de valores.

Acuciado por la esperanza con que los demás lo miren, el maestro sentirá acrecentada su responsabilidad y ha de recorrer sin desmayo el áspero camino de la perfección. Buscará, casi instintivamente, la compañía de sus alumnos para proseguir la marcha y ha de serle grato iniciarlos en los buenos métodos de la investigación, haciendo así por ellos mucho más de lo que pudiera hacer con la repetición, para él monótona, de un curso siempre igual ante rostros siempre diferentes.

III. — *El maestro ante los programas*

Llegamos aquí a lo que Lombardo Radice llama las "lecciones mínimas". El educador italiano recuerda que el maestro no es un simple repetidor de programas. "Hasta un rápido ademán, como entre paréntesis, una advertencia, un consejo, una censura, una mirada, un gesto, pueden tener valor suficiente para constituir una enseñanza". Del otro lado de los Alpes, un francés responde: "El alumno nos guía y nosotros lo guiamos. Él nos interesa y nosotros lo interesamos. Él actúa libremente y nosotros colaboramos". "Para una clase la marcha hacia adelante no puede ser rectilínea ni claramente jalonada. Esperemos hallar obstáculos, sepamos que habremos de detenernos, que habremos de volver hacia atrás". E insiste: "Hay que

volver a menudo sobre temas pasados, variarlos, subordinarlo todo al desarrollo general de la voluntad, de la afectividad y de la inteligencia". Michel Bréal escribía ya en 1872: "Para enseñar el idioma a vuestros alumnos haced que hablen, que hablen siempre". Que hablen, sí, con plena confianza en su maestro, en quien sientan la presencia de un guía seguro. Es menester que el maestro reciba y aliente los trabajos libres de redacción, los croquis, los trabajos manuales, las libretas de anotaciones, los pequeños diarios que a los niños —sobre todo los de los grados superiores— les agrada hacer. Las colecciones, las ilustraciones, todo lo que realiza espontáneamente porque a ello le mueven íntimos impulsos, que con frecuencia se resuelven en una vocación, han de valer para el maestro tanto o más que los tests para conocer las especiales aptitudes de sus alumnos y para descubrir hacia donde deberá orientarlo. Esta función fundamental del maestro se cumple mejor cuando él sabe apartarse por un instante del rigor de los programas. Aun lo informativo gana en animación, en vida, cuando el maestro al enseñar el idioma hace alguna incursión de orden psicológico o histórico a propósito de lo que en clase se lee o se dice. Ahora, en el momento en que se discute la ventaja de enseñar gramática, a secas, podría parecer excesivo que el alumno conozca gramática histórica o variaciones semánticas. El maestro que no ignore estos conocimientos puede iluminar, sin pedantería, algunas oscuridades idiomáticas, pues no deja de ser cierto que la mayor parte de las excepciones gramaticales son supervivencias del pasado. Se destruye así, en el alumno, la impresión de que las reglas son elaboración caprichosa de los gramáticos, se les muestra que en gramática no hay dogmas que deban aceptar sin comprenderlos y se les ayuda a formar su espíritu fomentando la reflexión, el examen de los hechos.

Saber reflexionar es desprenderse de las propias pasiones y advertir los sofismas con que a veces pretende convencernos la pasión ajena; la reflexión nos lleva hacia la verdad que a veces no se ve pero se presiente o adivina. Puede argüirse que este procedimiento tiene el inconveniente de la lentitud; pero lo esencial no es que los alumnos sepan mucho en poco tiempo sino que se ejerciten y se capaciten en la libertad y para la libertad. Hay que proveerlos, pues, de lo que para ello se requiere, hay que afirmar, vivificar su inteligencia natural, tornarla activa.

Américo Castro coincide con maestros franceses al manifestar que: "para que una cuestión gramatical adquiera algún sentido y se vuelva de seca y rutinaria en interesante, hay que llevarla al plano de la historia y de la observación psicológica". Nos da ejemplos de la evolución del sentido de palabras como "coraza" que fue en su origen "cosa de cuero" para extenderse luego no sólo a la protección del guerrero, sino también a los barcos; como "astroso" referido al que nace bajo mal astro y ahora significa "sucio o desaliñado", y hasta llama la atención sobre este hecho: "Una circunstancia que influye notablemente en estas mutaciones es que descubramos una relación (real o supuesta) entre la palabra y algo que por cualquier razón nos interese más que el significado primordial de la palabra; el resultado es que acaba por perderse el sentido primero y lo reemplaza el adventicio. La palabra "ponzoña" significa hoy "veneno" en cualquier forma; la palabra latina "potionea" de donde procedía, signifi-

caba "bebida", pues se relaciona con "potare", "beber". Ahora bien; los venenos se administraban en bebidas, y eso hizo que la atención se fijara en el carácter venenoso con más interés que en el líquido; y acabó por borrarse la imagen de este último, y quedó sólo la de veneno". No siempre ha de estar el maestro interrumpiendo la línea de su lección para dar informaciones como ésta, pero no cabe duda que referencias históricas o psicológicas ilustran sobre la evolución y el carácter mismo del idioma y ayudan a variar la clase haciéndola más interesante.

IV. — *La enseñanza de la lengua debe hacerse sobre los textos.*

"Toda enseñanza de la lengua debe hacerse sobre un texto, siempre y en todas partes". Esta afirmación rotunda de Brunot sintetiza el parecer de muchos autores. Supone colocar la lectura en el primer plano absoluto cuando de la enseñanza idiomática se trata. La lectura en clase, desde luego, como fundamento de toda noción gramatical o lingüística, pero también y en la mayor medida posible, la lectura fuera del aula, con la lejana vigilancia y el muy próximo estímulo del maestro que ha recomendado el libro o el artículo o ha encargado la realización de un trabajo sobre el mismo. No es menester que la imaginación del maestro se esfuerce para inventar, para crear estímulos: estos surgen de cada clase, de cada conversación de los alumnos al margen del tema que se está enseñando y a veces en las antípodas del mismo. Un distinguido profesor de castellano me decía que la enseñanza media se resiente, en lo que a lengua se refiere, por la omisión de este requisito indispensable: la lectura. Pienso que mucho es lo que puede hacerse en la primera enseñanza, pues el maestro tiene influencia más permanente y diversificada que la del profesor secundario especializado. Naturalmente, leer supone algo más que el placer de hacerlo. Gustave Lanson proponiendo la lectura como venero de mil delicadas y educadoras sugestiones señala: "No amenacemos la voluptuosidad del lector que sólo pide a la literatura un delicado recreo que afina y nutre el espíritu. El trabajo metódico se agrega a esta actividad y no la reemplaza". Disfrutar plenamente de la belleza literaria significa penetrar en el orden de ideas de un autor, llegar a la evocación de una época, saber el por qué del uso de algunas expresiones suyas, qué significación directa o velada tienen los párrafos que se estudian. La lectura atenta de una página significativa de "Una excursión a los indios ranqueles", por ejemplo, permite conocer la posición política de Lucio V. Mansilla, las rencillas del momento, la persistencia de sentimientos rosistas, la ubicación del gobierno de Sarmiento, visto por un opositor, el estado de cultura del campo argentino, los alimentos usuales, etc., etc. Todo el momento histórico, las características de los personajes de ese instante, aparecen o pueden aparecer, evocados con gracia y conocimiento por el maestro con el mismo interés vivo del presente, como si estuviéramos ante una visión cinematográfica, amplia y profunda.

"¿Qué es un estudio analítico de las letras? —se preguna Vial—. Es el que pone a los alumnos frente a la obra literaria o simplemente frente a una página de esta obra y que, descomponiendo esta obra o esta página en sus elementos simples, se esfuerza por definirlos, estudia el pensamiento y el estilo, investiga la parte del genio propia del escritor y la que procede

de imitación, separa las influencias de la época, es decir, enumera, distinguiendo por medio del análisis, los factores de cuya acción combinada resulta la obra. Esta explicación debe ser profunda, lenta, escrupulosa, exhaustiva del contenido del texto, en la medida que lo permita la juventud de los alumnos. Tales explicaciones son como un modelo para la conducta del pensamiento y dan al espíritu el hábito de la observación, de la precisión, del rigor, cualidades eminentemente científicas". Adviertan los maestros de escuelas primarias que el autor de esta definición pide se tenga especialmente en cuenta la edad de los alumnos. En efecto, este método de lectura puede alcanzar no sólo a los estudiantes que por razón de grados en la enseñanza tengan ya que preocuparse del fenómeno literario. Es igualmente útil en la última etapa de la escuela elemental, pues permite todas las incursiones gramaticales que exijan los programas. La divisa metodológica ha de ser la misma en todos los cursos: primero formar la aptitud y luego brindar la información, el conocimiento. Vuelvo a invocar la autoridad de Américo Castro quien critica la enseñanza del español en España y dice: "Los estudiantes aprenden manuales o gramáticas, sin leer directamente las obras de esas literaturas. De aquí memorismo y verbalismo hueros". El camino queda señalado: que los alumnos lean y estudien ciertos textos de importancia, que con toda libertad el maestro debe proponer.

No deseo señalar procedimientos, ya que postulo la libertad del maestro, pero cabe recordar la fuerza de sugestión del cuento, la magia del teatro, la ilusión de los títeres. La perdurable emoción de la poesía... y sobre todo el afán del niño por actuar, por ser centro de algo, por inventar, por descubrir, por asombrar. Nada más hermoso para el maestro que sentir de verdad ese asombro ante el alma del niño que se abre, como se abre una flor.

V. — *La lengua y la gramática*

Aun cuando nadie puede ya creer que enseñando gramática se enseña la lengua, el lugar que este aspecto de las letras ocupa en los programas obliga a recordar que la lengua es anterior a la gramática. Las obras maestras de la literatura antigua o del siglo de oro español surgieron antes de la organización de la gramática o al margen de ella. Dice Lombardo Radice: "El progreso de la lengua como espontánea formación de reglas surge de la comparación entre el lenguaje propio y el de los demás y del esfuerzo de adaptar el pensamiento propio al ajeno". La gramática es lógica y deriva de una necesidad lógica. La lengua, en cambio, no siempre es lógica. Como fenómeno social está sujeta a infinitas variaciones. No olvidemos que la lengua no sólo expresa el pensamiento, al que se puede pedir cierto rigor lógico, sino también las emociones, la afectividad, que escapa, con notable frecuencia, de todo cuadro sistemático. "La gramática —dice Castro— no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta". La lingüista inglesa Laura Brackenbury lo señala también: "La gramática es un examen sistemático del lenguaje en cuanto a expresión del pensamiento". Según ella, que es maestra de gramática y ha escrito un tratado

acerca de su enseñanza, "no hay de gramática nada que deba recordarse". "lo que tiene verdadera importancia es que el estudiante al usar términos técnicos haga en ese momento la misma operación que fue necesario realizar cuando se notó por primera vez la distinción en que esos términos técnicos se basan. En este particular la gramática es como la matemática y diferente de casi todas las otras materias de instrucción escolar". También Laura Brackenbury advierte la necesidad de enseñar la gramática como un elemento complementario del lenguaje y no por sí misma. Atribuye, pues, gran importancia a la acción panorámica y total del maestro que puede dar lectura de textos, ejercicios de composición oral y escrita, historia de la literatura y de lengua, así sea en la forma accidental y casi anecdótica que he comentado anteriormente. También ella exige el texto escrito como base del estudio gramatical, aunque advierte que "no es empresa fácil encontrar trozos de prosa seguida formados por oraciones acomodadas a nuestro fin inmediato para una clase especial de gramática. El profesor se encontrará con frecuencia en la necesidad de imponerse una tarea de composición". El maestro de primera enseñanza puede recurrir al texto ajeno con mayor facilidad que el profesor especializado, porque no es su misión guiar al alumno por sutiles vericuetos sino dar los elementos fundamentales. Hay que recurrir al análisis tratando de que no sea fatigoso, lo que puede obtenerse si lo limitamos a una función dada o a un tipo especial de oraciones dentro de un texto que puede ser extenso sin peligro de cansar a la clase durante la realización del ejercicio. Pese a sus manifestaciones anteriores la profesora Brackenbury lo reconoce cuando dice: "La clase debe analizar largos trozos seguidos. En media hora puede analizar —oralmente, claro está— una página de Shakespeare. La experiencia me ha mostrado, sigue diciendo, que una clase, luego de analizar casi todo el "Julio César", ensanchó su apreciación literaria por una mejor comprensión, posterior a su estudio gramatical". Del hecho de esta posibilidad, la de una mejor comprensión, no debe deducirse que sea dado cumplir a la vez el análisis gramatical y recrearse el espíritu con la belleza literaria del trozo escogido. Son dos operaciones distintas y concurrentes: el rigor científico y la comprensión gozosa de la obra de arte. "El método del gramático, como el de todos los hombres de ciencia, comprende el análisis y la comparación. Toma la expresión de un pensamiento dado —la unidad del lenguaje— e investiga su naturaleza; compara la expresión de un pensamiento con la de otro y forma una teoría general de la construcción de todas las unidades del lenguaje, es decir de todas las oraciones. El punto inmediato es, pues, llevar a los estudiantes a entender que la oración es la unidad del lenguaje". Distintos autores insisten en que lo deseable es la reflexión del alumno ante el fenómeno gramatical, como ante cualquier otro de la lengua, y evitar que el niño o el joven repitan de memoria para ahorrarse el esfuerzo de pensar. La fijación de reglas fomenta esta modalidad perezosa del alumno, perjudicial para la formación de su espíritu, dañosa para su verdadera libertad. De ahí la sabia recomendación del eminente filólogo español: "No deberán darse explicaciones de gramática hasta tanto no puedan aclararse debidamente; no deberá explicarse de gramática más que las partes más fáciles y comprensibles, y siempre a posteriori, es decir partiendo de la observación directa del lenguaje

hablado o, mejor, escrito". Con cierta gracia también pide Brunot que se enseñe y se exija lo fácil, lo accesible, y afirma: "Si hubiera de dar como ejercicio de análisis a una clase cualquiera una columna del periódico del día, nadie estaría seguro de salir con bien, ni el alumno, ni el maestro, ni el inspector. Agrego que yo mismo acaso fuera capaz de explicar las razones históricas que han llevado a tal o cual locución, pero me declaro totalmente incapaz de pegarle uno de esos marbetes en uso o de proveer un juego de marbetes para una nueva clasificación". Como directiva didáctica me permitiría recomendar el afianzamiento de cada noción hasta tornar casi imposible el error en los análisis sencillos que se preconizan. Evitar el error es la mejor norma. "No se sabe verdaderamente una regla sino cuando no hay necesidad de recordarla para aplicarla; cuando la regla y el uso son una sola cosa". (Lombardo Radice.)

VI. — *El aprendizaje de la redacción*

Otro de los problemas que suelen preocupar al que enseña es el que plantea el aprendizaje de la redacción. Las maestras argentinas Martha A. Saloti y Carolina Tobar García, en el orden de la enseñanza primaria, se abocaron al estudio de ese asunto y se decidieron por una franca aproximación de los ejercicios escritos al lenguaje oral. Lombardo Radice en sus "Lecciones de didáctica" considera el tema desde el punto de vista de la diversidad de dialectos italianos, y por su parte el gran lingüista español Américo Castro hace hincapié en los dialectos de su país que se oponen a la unidad idiomática. Por todas partes aparece, pues, la importancia de la lengua hablada para expresar el mundo de pensamientos y de emociones de los alumnos. Las formas populares y provincianismos no deben preocuparnos mucho en nuestro país, pero sí las formas plebeyas de decir que alcanzan a rebajar el nivel idiomático de la clase culta y las modalidades argentinas sintácticas y fonéticas. Basta que prestemos alguna atención a lo que se dice en los medios de transporte, en las grandes reuniones colectivas, en la calle, para que percibamos un habla que por momentos se torna ininteligible, salpicada de expresiones uniformes y que con frecuencia nada tienen que ver con la acepción verdadera de las palabras que incluyen.

Conviene hacer que los alumnos hablen y corrijan las fallas idiomáticas más generalizadas, sin prisa, con tolerancia de alguna expresión vulgar con tal de atacar de firme cuanto pueda llegar a lo realmente plebeyo, ininteligible y ajeno a las formas correctas de nuestro idioma. En lo que a pronunciación se refiere, no cabe exigir otra cosa que la usual entre los argentinos cultos. Puede rastrearse el origen de tal o cual pronunciación característica que tenga sus antecedentes regionales españoles; estudiar la influencia en el habla vernácula de las distintas corrientes colonizadoras, la composición regional de éstas y sus huellas en el decir argentino. El "seseo" andaluz, más extendido que el "ceceo"; las terminaciones como "cansao", "pensao", "trabajao", la supresión de la "s" final o su aspiración como en "son lah doh", la confusión entre "ll" y "y". Andalucía presenta carácter de archivo respecto del castellano viejo, pues el léxico andaluz es esencialmente un castellano anticuado que ha hecho pensar a

Rodríguez Marín en el andalucismo de Cervantes cuando podría hablarse del cervantismo del andaluz. Si Andalucía constituye ese archivo idiomático, ¿qué riquezas no esconde nuestra América? Pensemos en esos pueblos que han quedado como inmovilizados en sus costumbres y en su habla a través del tiempo y hagamos que nuestros alumnos sientan inquietudes idiomáticas y piensen en la cambiante realidad del lenguaje, que a ellos les parece eterno e inmutable. Que adviertan como "la lengua tiende a estabilizarse a medida que aumenta el poder político y la cultura" y sientan cual una obligación moral y patriótica la conservación de las formas mejores de nuestro idioma. Todo, sin rechazar el aporte argentino a la lengua común ni desdeñar el aporte extranjero cuando se ha hecho necesario por reflejar una forma de cultura o de progreso de que nosotros carecíamos. Hay venerables galicismos que provienen de los siglos X, XI y XII, bajo la influencia de los monjes de Cluny, bajo la influencia de la corte de Alfonso VI que casa a sus hijas con los condes de Borgoña.

Es conveniente que los alumnos perciban la dignidad del lenguaje oral y comiencen sus trabajos escritos aproximándose a las formas cultas del decir corriente. En general, la regla de oro es la sinceridad. El idioma no es una forma sin contenido, y el pensamiento, la emoción, los sentimientos no se vuelcan en él como vino en vasijas para que adopte la forma del continente. Es el contenido lo que debe producir, sin vana ni trasnochada retórica, la forma idiomática escrita. A eso se le llama "originalidad" y no a las formas rebuscadas que suelen seducir a los niños y adolescentes deseosos de singularizarse. Brunot recomienda no abusar de la imaginación, dar lugar preponderante a las redacciones útiles tales como cartas, solicitudes, informes. Que los maestros cultiven la observación; de las cosas mismas, primero, y luego de los sentimientos que las cosas y los seres observados llegan a despertar. Si aparece el arte, mejor; pero no debemos buscar la formación de escritores. La tendencia debe ser hacia la exactitud, la claridad, la verdad, el sentido de lo que es oportuno, el decoro y la cortesía en el lenguaje. Como lo han dicho Gentile en Italia y Hildebrand en Alemania, debe irse hacia la composición sobre todos los temas de estudio, difícil de lograr en la enseñanza secundaria y accesible, fecunda posibilidad en la escuela de primera enseñanza.

Ya se abandonan los planes previos de composición, que el maestro da hechos a los alumnos, para que éstos los desenvuelvan. Ellos limitan y falsean la expresión, puesto que el niño sólo se siente cómodo en lo que le es propio. Si, en cambio, el plan surge de un trabajo conjunto de la clase, con variantes que los autores pueden aprovechar, el ejercicio resulta útil. No conviene, sin embargo, repetirlo con demasiada frecuencia. Las distinguidas maestras Salotti y Tobar García proponen, entre otros recursos, la lectura de un tema con distintas entonaciones, para despertar recuerdos o ideas en los alumnos, sin la menor imposición. Por ejemplo:

"Qué sueño... (tan lindo tuve anoche).

"Qué sueño... (tengo).

"Qué sueño... (irrealizable).

"¿Qué? ¿Sueño?... (¿a estas horas?).

"Qué sueño... (pesado tiene mamá).

¡Qué sueño...! (¡bien sé que es imposible!).

Pero no trato de sugerir procedimientos, pues ellos acuden en cuanto el maestro experimentado los necesita. El método debe tener la característica de la actividad. Que el maestro hable poco y el alumno hable y escriba mucho. Que los ejercicios de redacción sean sinceros y frecuentes, versando también sobre los mismos asuntos estudiados en clase de lectura explicada o derivados de la constante lectura libre.

En cuanto a la corrección, siempre mesurada, deberá estar también a cargo de los mismos alumnos cuando sea posible. No hay corrección más interesante y por ende más práctica que la cumplida por discípulos y maestro en el encerado. No sólo será provechosa para ellos, sino también para el educador, quien podrá apreciar en muchas oportunidades la viveza mental, la riqueza de ideas, la delicadeza de sentimientos, el sentido gráfico de la expresión en sus propios alumnos. La lectura por los autores de las composiciones, así como de textos literarios, ha de servir para corregir errores de dicción, siempre posibles, y, sobre todo, para valorizar la expresión. Dice Sarmiento: "Leer bien, hacerse escuchar y escucharse a sí mismo, es un arte tan grato como lo es la ejecución de un instrumento".

Ya que acabo de citar al gran maestro, séame permitido insistir en uno de sus deseos más vehementes: que el libro llegue con facilidad a manos del lector, sobre todo si éste es un niño o un ávido adolescente. La biblioteca circulante, dirigida y fomentada por los mismos niños, bajo la supervisión del maestro, es una posibilidad interesante. La obligación para los estudiantes (obligación moral, por supuesto) de tener una biblioteca personal, formada con los libros leídos en el curso de sus estudios con el estímulo y la guía del maestro, es una necesidad. La biblioteca de aula o de la escuela ha de ser su ejemplo. La biblioteca propia mueve a la lectura y fomenta el amor a los libros. Éstas son normas corrientes del método activo, que aspira a formar hábitos útiles para cualquier modo de existencia por la que el niño opte al terminar sus primeros estudios. Fomentar la libertad disciplinada por un criterio de responsabilidad es muy útil. Ha de estimularse, pues, la actividad extra-escolar de los alumnos que gustan formar ateneos, redactar revistas, ofrecer representaciones teatrales. Debe encuadrarse la acción en un marco de modestia, auténticamente estudiantil. Todo ha de resultar de la conjunción de voluntades de los mismos alumnos con nada más que la asesoría de los maestros capaces y deseosos de encauzar los esfuerzos infantiles. La simpatía es la gran palanca de la educación.

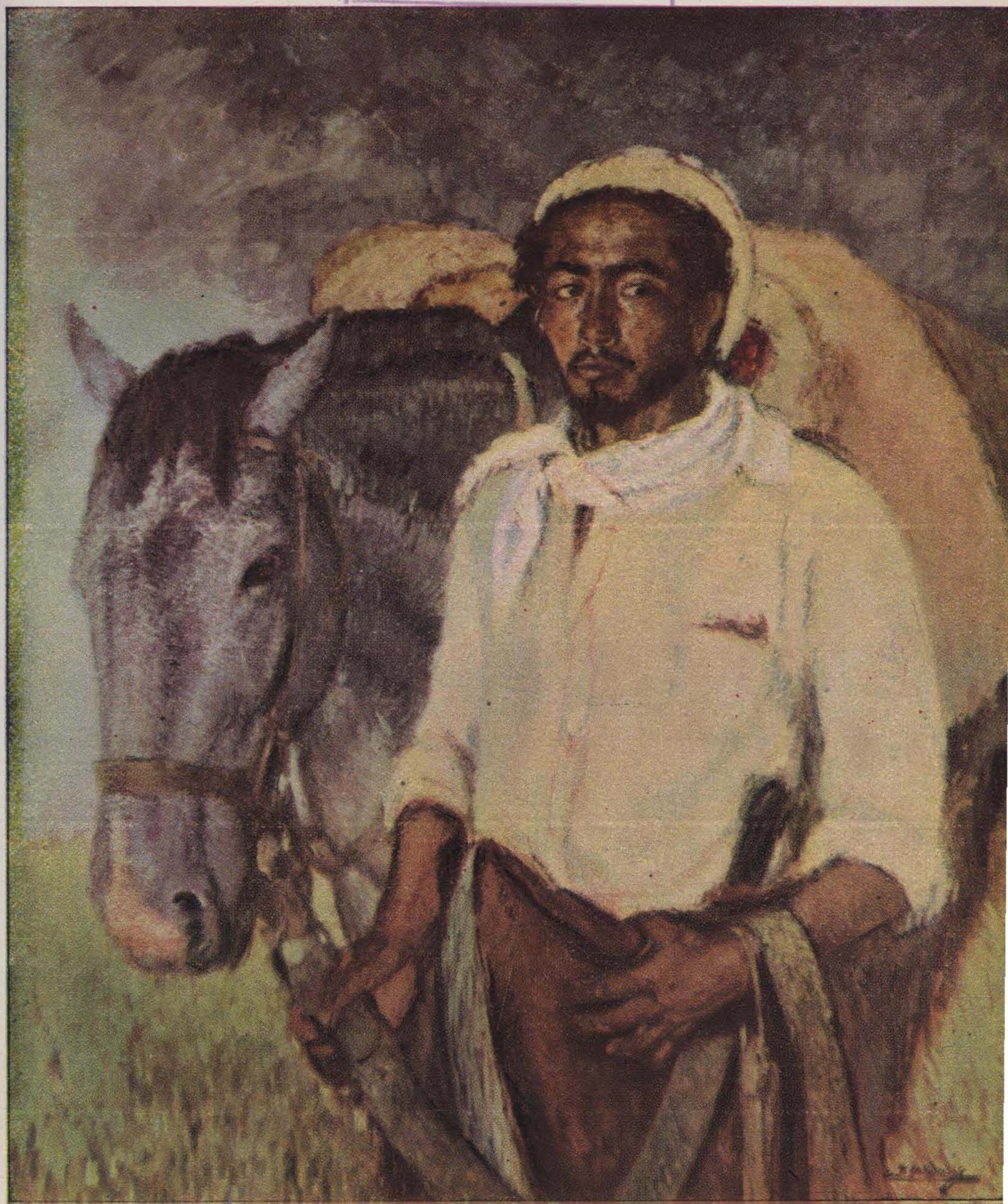
VII. — *El maestro y la cultura literaria*

El maestro de primera enseñanza no es un profesor de historia de la literatura. De mucho le servirá, sin embargo, en su modesto quehacer, el conocimiento de aspecto tan interesante de la historia de la civilización. La literatura registra, en su desarrollo, el movimiento de ideas y de sentimientos que han hallado su prolongación en los hechos políticos y sociales o se sedimentaron en las instituciones. Y representa algo más: toda esa vida interior y secreta de sufrimientos o de sueños que no ha podido realizarse en el mundo de la acción y, por tanto, escapa a los límites precisos de la historia. El maestro con conocimientos de historia literaria puede

evocar, con la obra de cada escritor estudiado, momentos de la cultura del país o de la humanidad. Tiene en sus manos el pasado, pero un pasado que permanece, pues la literatura es al mismo tiempo pasado y presente. Sus obras nos impresionan hoy como impresionaron a su público primero. Naturalmente las impresiones, con el andar del tiempo, se tornan distintas. Si hemos de hablar al niño con nuestra impresión actual de la obra maestra es probable que no logremos interesarlo. Hay que evocar lo que fue esa obra para los hombres del pasado y cómo el tiempo ha ido realzando o disminuyendo sus valores. Hay páginas que tuvieron una significación extraordinaria en su momento y conservan hoy el valor de su contenido revolucionario, pero el niño o el joven no podrían apreciarlo, pues para ellos sólo resulta la expresión anticuada de algo a lo que están habituados. Es indispensable resucitar la época, las circunstancias, dar al niño el sentido dramático de la hora en que esas páginas definitivas aparecieron. El método difiere aquí del histórico general que trata de eliminar los elementos personales. El maestro ha de ir hacia lo individual para que resurjan a través de la obra de un solo hombre las sensaciones, las pasiones, los gustos, las ideas, el sentido de la belleza de todo un grupo. Con frecuencia mucho de todo esto aparece en las páginas bien elegidas de los escritores geniales o simplemente representativos de su época, de su momento. De allí mismo hay que tratar de arrancarlo y no permitir que el alumno se atenga a los resúmenes que lo dan todo resuelto y explicado. Ninguna descripción de catálogo puede darnos la emoción y el conocimiento que nos procura la contemplación de un cuadro o de una escultura; ninguna referencia crítico-histórica vale tanto como el contacto directo con la obra maestra literaria.

Para terminar, luego de tantas recomendaciones de método y hasta de procedimientos, unas palabras muy sabias de Francisco Vial: "Un método no es una máquina cuyo mecanismo puede ignorarse sin que eso nos impida ponerla en marcha. Es una herramienta delicada que requiere un manejo hábil e inteligente. Sólo puede emplearse con buen éxito el método que consideramos superior a los demás. ¿A cuál de ellos ha de atribuir el maestro tal categoría? Al propio, al que el propio maestro ha inventado, por así decirlo. El método en el que ha puesto su voluntad de hacer las cosas bien, su experiencia, su reflexión, lo mejor de sí mismo".





(Oleo 1,10 x 0,

"Domador de la Encierra"
por BERNALDO CESAREO DE QUIROS



BERNALDO CESÁREO de QUIRÓS. — Argentino. Nació el 29 de mayo de 1881. Realizó exposiciones en Barcelona, Madrid, Estados Unidos, París, Brasil, Uruguay, Chile, etc. Está representado en la totalidad de los museos del país. Mereció las más altas distinciones y efectuó exposiciones individuales en las principales galerías.

Del álbum del "Museo de Bellas Artes de la Boca"

MARTÍ

Sean mis primeras palabras expresión de gracias para vosotros. Tan brillante concurso colma los deseos de la Sociedad Literaria, que os ha convocado, a vosotros, sus amigos, para honrar la memoria de uno que fue amigo de todos cuantos supieron amar lo bello y admirar la grandeza de alma, porque llevaba su mente poblada de imágenes bellas, y su corazón latía por todo lo excelso y heroico. La Sociedad contaba con vosotros, para pagar esta deuda de gratitud y amor a uno de sus presidentes más queridos, que aquí, como en todas partes, ha dejado huella luminosa para marcar sus pasos y coro de alabanzas para acompañar su nombre. ¿No fue él quien dijo que los héroes son propiedad humana, comensales de toda mesa y de toda casa familiares? La Sociedad contaba con vosotros, para rendir este póstumo tributo al literato insigne, al orador elocuente, al patriota fervoroso, caído antes de tiempo, pero ya desde antes colocado, por sus extraordinarios merecimientos, en la gloriosa constelación de los héroes de América.

No podía, ni debía la Sociedad Literaria abstenerse de tributar este público homenaje a su presidente José Martí, porque muchas de las páginas brillantes de su historia fueron escritas por la mano de aquel que, en medio de una vida vertiginosamente atareada, para todo tuvo tiempo y en todo ponía su corazón entero, que era fuente inagotable, y la totalidad de sus fuerzas, que no parecían conocer la intermitencia, ni la fatiga. Martí hacía florecer cuanto tocaba, porque sabía aprovechar la más débil chispa, y calentando los corazones, producía con unas cuantas ramas secas un incendio. A todos aquí comunicó vigor, por todos lados esparció vida, y la Sociedad Literaria floreció en su tiempo, como si la mano gentil de un hada hubiera trazado en torno suyo círculo resplandeciente.

Nadie hubiera podido sospechar al verlo afanarse, multiplicarse, acudir a todo, improvisar fiestas, ampliar los programas y el objeto de esta Sociedad, sacando recursos no se sabe de

dónde, allegando elementos valiosos, armonizando aptitudes, concertando voluntades; que esta impaciente actividad, que esta premiosa tarea no eran sino descanso para su espíritu, hostigado por otros propósitos más altos, persiguiendo otro ideal más remoto, empeñado en otra más grande empresa, en la suya verdadera, en la definitiva, en la de su existencia, en aquélla para la cual todas las demás que emprendía y acababa no eran sino preparación y bosquejo. El artista probaba su mano en trabajos efímeros, para tenerla flexible y educada cuando hubiera de ponerse a la obra maestra.

En todas las tareas que se impuso encontró siempre dóciles sus múltiples aptitudes, porque esas varias y brillantes facultades, esas luminosas facetas de su gran inteligencia, convergían todas, como los radios al centro, a una facultad suprema, que las animaba y vigorizaba: el entusiasmo. Su portentosa fantasía desplegaba las alas a todos los vientos del espíritu, mas no para vagar al acaso, con la facilidad gallarda del mero diletante; sino para buscar por cada rumbo lo mejor, lo más exquisito, la flor de perfección que soñaba, y que su corazón ardiente le hacía amar con indecibles transportes. Amó siempre su obra. He aquí el secreto de sus grandes éxitos. Era cada una la hija predilecta, en las horas de preparación y labor, y la concebía y la quería la más gallarda, la más hermosa, la más acabada. No colocó su ideal en un mundo inaccesible. Quiso y logró esculpirlo en la roca de la realidad. Dio valor a cada situación de su vida, precio a cada trabajo. Hizo cada vez y en cada caso lo más y lo mejor que pudo. No hay regla de vida más alta, ni más fecunda.

Atravesó la vida como quien lleva en las manos antorcha y pebetero. Mas cuando llegaba el caso, quitaba del cinto el hacha o bajaba del hombro la piqueta y las empuñaba con resolución. Quería alumbrar y perfumar; pero sabía que muchas veces es preciso antes descuajar el bosque, o acabar de derruir el edificio carcomido y ya inservible. Mas destruyera, prepara o edificara, todo lo hacía como si no hubiera de hacer otra cosa. Sabía que éste era el medio, el único medio de hacer al cabo la grande obra, que era el imán de su alma, la que sentía palpitar debajo de las otras, como se siente bullir el agua profunda en las entrañas de la roca.

Por eso fue su vida al parecer tan compleja. Peregrinó por el mundo con una lira, una pluma y una espada. Cantó, habló, escribió, combatió; dejó por todas partes chispas de su numen,

rasgos de su fantasía, pedazos de su corazón; pero en cualquier ruta, por todos los senderos su vista estaba siempre fija en la solitaria estrella, que simbolizaba su honda y perpetua aspiración de hogar y patria. De su poesía se exhala en perfume sutil la nostalgia del desterrado. Cuando su pluma corre sin freno sobre el papel, cuando su palabra se desborda desde la tribuna, se adivina que lo aguijonea, que lo impulsa la visión distante de Cuba que lo llama, y le pide que escriba para ella, y que hable por ella, y alumbre las conciencias y encienda los corazones. Aquí está la nota profunda de su alma y esto constituye la unidad perfecta de su vida. Martí poeta, escritor, orador, catedrático, agente consular, periodista, agitador, conspirador, estadista y soldado no fue en el fondo y siempre sino Martí patriota. Para ver y abarcar desde un punto central la existencia tan accidentada de este grande hombre nada es tan adecuado como considerar su labor política. Ésta es la esencia; las demás fases de su vida pública son detalles y accidentes.

Cuando se veía a Martí silencioso, la espaciosa y limpia frente decía inteligencia; los ojos dulces, profundos y melancólicos sobre toda ponderación decían arte, denotaban la honda simpatía de un alma con todas las cosas tristes, que son ¡ay! las más bellas en la vida del hombre. Pero cuando Martí hablaba, de tal suerte vibraban sus palabras, las recorría tal fluido de vida brotando a borbotones, que empezaba a comprenderse que el soñador escondía un verdadero hombre de acción. Y si entonces se le veía levantarse nerviosamente ágil, dirigirse rápido a la tribuna, erguirse en ella, casi abrazarla, llenarla y empezar a dar salida al raudal impetuoso de sus pensamientos que empujaban las palabras y rebosaban de ellas, como de cauce demasiado estrecho para contenerlos, el simétrico cerco de su cabellera tomaba forma de aureola, y el orador se transfiguraba en apóstol. Se comprendía entonces que aquel hombre hablaba para obrar, y que su palabra era fuego para calcinar corazones empedernidos y palanca para levantar pueblos aletargados.

Martí no era un político especulativo. En el gabinete, delante del libro, pensaba en el club, veía la plaza pública, rebosando de multitudes afanosas, oyendo la arenga tribunicia que las llama a la conquista del derecho. Los problemas políticos no tenían para él objeto si no se resolvían por la concertada acción de sucesos provocados y previstos. Su temperamento artístico lo hacía encarnar abstracciones y teorías en hombres y pueblos Su

refinamiento moral lo hacía comprender que no se justifica la acción sino por el bien que de ella resulta. El artista concebía un ideal político, hermoso y apetecible; el moralista lo cotejaba con la realidad imperfecta y deforme; y por eso aborrecía ésta con todas las fuerzas de su corazón generoso e iba en pos de aquél con todo el ímpetu de su voluntad indomable. Martí era y tenía que ser lo que fue, un gran agitador político, un Mazzini, un Kossuth, un Stambuloff.

Temprano lo consagró la vida, lo ungió el dolor para su duro apostolado. En el albor de la existencia, niño de diez y seis años, algunas líneas llenas de fuego juvenil, algunos versos en que se estremecía su ansia de adolescente por la libertad, lo condujeron maniatado ante un tribunal español, ante un consejo de guerra; y por esos enormes delitos, el niño imberbe sintió que manos brutales remachaban en sus piernas un ignominioso grillete. El primer contacto de su alma pura con el poder brutal que dominaba su patria fue ese cruel ultraje a la dignidad humana, respetable siempre, más respetable en la primera mocedad, risueña e inocente. Aquel niño soñador, de espíritu inmaculado, fue confundido en un presidio con criminales soeces, porque había escrito algunos artículos de periódico y un ensayo de tragedia. Todo el horror del sistema colonial de España se le reveló de una vez y para siempre. Los estólidos verdugos que cargaron de cadenas a aquel niño endeble no podían sospechar, en la estrechez de sus entendimientos, el ángel vengador que había de surgir de entre aquellos hierros, armado con la lengua llena de imprecaciones y con la espada fulminante de rayos.

El niño se hizo hombre en el dolor inmerecido y en la ignominia injusta, y el hombre comprendió su vocación irrevocable y se sintió profeta. Profeta para estigmatizar la protervia de la tiranía más inicua, y profeta para evocar, predecir y apresurar la resurrección, la regeneración del pueblo, que bajo esa tiranía agonizaba. Su espíritu entra desde entonces en ebullición, desde entonces comienza su labor perenne, su incesante actividad, el batallar que no había de encontrar descanso hasta la hora suprema de la final y gloriosa batalla. Su primer arma fue la pluma, su primer palenque la tribuna. Libertado de sus hierros, que son el primer timbre de su ejecutoria de mártir, sale desde luego a la plaza pública a predicar su cruzada. El tirano lo había arrancado de su Isla amada y lo había conducido al suelo de la aborrecida Metrópoli. Allí se encontró, y aceptó aquel campo para empe-

zar la lid. No le importaba tener el sol de frente, ni que los jueces fueran sus verdugos. Desde entonces, y como siempre, tenía fe, fe profunda en la justicia de su causa.

Su primer folleto es una denuncia generosa del más nefando de los crímenes que comete España contra los cubanos, cuando mezcla al patriota, en contubernio indigno, con el criminal, lo carga con la cadena infamante y lo somete al palo del cómitre sin dignidad y sin entrañas. Martí, condenado a presidio por un conato de delito político, protestaba contra la infamia sin tamaño de hacer purgar con una pena degradante el crimen de amar a la patria y la libertad. Se dirigió a España, que pretendía entonces arrancar de sus hombros el manto de plomo de cuatro siglos de opresión, se encaró con ella, con la España revolucionaria, creyendo que su noble protesta sería escuchada; pero España ha sido siempre sorda, cuando la voz de un cubano le ha pedido justicia.

El político adolescente no se engañó ya un solo instante. Vio y midió en toda su profundidad el irreductible antagonismo que divide la vieja sociedad europea, amasada de preocupaciones y fanatismos, y la joven sociedad americana, llena de anhelos de progreso y libertad. Comprendió que la política colonial de España gira automáticamente sobre un eje, cuyos dos polos se llaman dominación y explotación; mientras que toda colonia necesita para desenvolverse con fruto aprovechar sus recursos y ser dueña de sus actividades. No se le podía ocultar por tanto que sobre el tronco carcomido y anémico de la Metrópoli decrépita ningún renuevo podía crecer vigoroso, y que el único remedio al mal era dividirlo de la vieja cepa, arrancarlo, para que encontrase mejor y más rica savia en suelo propio. Martí llegó por el raciocinio a donde ya había llegado antes por el sentimiento, y fue desde entonces lo que había de ser siempre, separatista. Su ideal político tenía ya forma definida: la independencia de Cuba.

Esta idea determina la orientación del resto de su vida. Ya no hará nada, no producirá nada que no tienda a encarnar ese gran designio en los actos que han de realizarlo. Como el austero y noble Mazzini, con quien tiene tantos y tan característicos puntos de contacto, puede escoger por lema de su bandera: "Pensamiento y acción". Se proclama la república en España —sueño de una noche de verano—, y el mozo, que perora en las aulas y en los cafés, se va ante Figueras a pedirle la independencia de su patria. Se discute en las academias la manera de que el lazo

federal mantenga unidas a Cuba y España, y Martí habla hora tras hora, batalla como un gladiador contra una cohorte, desbarata todos los argumentos, y mantiene que Cuba se basta a sí misma, y que debe aspirar a brillar sola, una estrella más en la pléyade de las repúblicas americanas.

Como no encuentra en torno calor ni simpatía, y el espíritu no desciende de lo alto para abrir aquellos oídos, ni calentar aquellos corazones, Martí deja España, y comienza su larga peregrinación por gran parte de América. Reside en México y en Guatemala, donde sus múltiples ·aptitudes y su vertiginosa actividad le ganan nombre, estimación y honores. Escribe para periódicos y para el teatro, pronuncia discursos, enseña y gana por todas partes corazones para sí y amigos para Cuba. Habla a esos pueblos libres de un pueblo hermano que está esclavo, y derrama su sangre por la libertad. A esos americanos dice que el equilibrio de América está mal ajustado, porque falta una pieza central al grandioso mecanismo. Y lo dice tan hermosamente, que las almas se abren, y reciben la simiente fecundada.

En lo mejor de su propaganda, caen rendidos por la fatiga y la indignación de su aislamiento los héroes de nuestra primera guerra de independencia. España brinda y consigue laboriosamente la paz. Martí se detiene un momento con amargura y dolor, no con asombro. Pero es sólo un momento. Mira hacia atrás el resplandor del gran incendio que se extingue y lanza las últimas llamaradas, fija sus ojos profundos en el porvenir donde sólo se condensan tinieblas, y echa de nuevo a andar solo y en medio de la noche. Va solo, pero va adelante, va en la obscuridad, pero sigue un rumbo. Lejos, muy lejos, detrás del nubarrón espeso que cierra el horizonte, rutila todavía para él con luz inextinguible la estrella polar de su vida.

Vuela a Cuba, como si quisiera, nuevo Anteo, cobrar fuerzas con el contacto de la madre tierra. Quiere ver por sus ojos el suelo sembrado de escombros, y quienes son los obreros del edificio que sobre ellos intenta levantarse. Quiere vagar por los campos de batalla y preguntar a las tumbas sin nombre si el espíritu de libertad yace enterrado en ellas para siempre. Quiere acercarse a los fatigados combatientes, y a los que ahora de refreco han escogido otro campo para otras lides. QQuiere oir a los conformes y a los inconformes. Quiere hablar de cerca a Cuba, y que Cuba le responda.

La respuesta no debió ser contraria a sus deseos, ni a sus

designios, pues a poco se le oye tronar en la tribuna, y se sospecha que predica en secreto. La carrera del propagandista y del conspirador fue en Cuba corta. El volcán, que parecía apagado, se sacude y despierta en breve aunque amenazadora erupción. El levantamiento de 1879 aborta, pero no sin gloria. Es la protesta que se hace oír, en los días mismos en que la resignación a la derrota se preconizaba como un triunfo. Con motivo de los graves sucesos de Oriente, la mano del gobierno español cae otra vez sobre Martí, lo aprisiona, lo arranca de Cuba y lo confina a España.

Martí se yergue altaneramente bajo el golpe, rompe el confinamiento, y asume de una vez para siempre la noble actitud de rebelión, que ha de conducirlo al sacrificio y a la inmortalidad. Rebelarse parece siempre fácil. Rebelarse en los momentos y en las condiciones en que lo hizo el patriota cubano resulta, sin embargo, extraordinario. Cuba yacía desangrada e inerme después de dos luchas tremendas. Si algo parecía flotar sobre ella era el anhelo de paz, para restañar las heridas y recuperar las fuerzas. Las poblaciones, cansadas de esgrimir las armas de la guerra, se afanaban sólo por emplear los instrumentos de la paz. El lema era reconstrucción. Reconstruir ¿qué? Primero lo material, la casa en que abrigarse, la industria de que mantenerse; después, si había tiempo, se pensaría en las necesidades del espíritu, en las exigencias de la dignidad cívica, en las reclamaciones del derecho. Cada cual honraba y lloraba sus muertos; pero era difícil saber si alguien creía posible que resucitara la gran idea por la que habían sacrificado sus vidas. Si acaso, otras generaciones en lo venidero se encargarían de la ardua empresa. La actual había cumplido su deber y tenía entre las manos su labor. España podía estar tranquila; la colonia vencida iba a comenzar de nuevo a trabajar para el fisco y la burocracia, que representan y encarnan su soberanía.

Un joven que vagaba sin hogar por el mundo, pensó que los cansados se engañaban en su cansancio, que los descreídos se engañaban en su falta de fe y los desesperados en su falta de esperanza. Pensó que la generación de entonces no había acabado, sino suspendido su tarea; y que, si era preciso, la nueva iría a ayudarla y sabría ayudarla. Pensó que no hay transacciones con la libertad, que se conquista o se pierde; y que ningún pueblo, si es digno del nombre de tal, puede resignarse a perderla. Creyó que cuando se saca la espada por ella, se puede bajar para to-

mar alientos, pero no se debe envainar. Y en sus sueños de gloria y dignidad patriótica, se vio a sí mismo con la espada de Cuba desnuda en las manos.

Tenía fe en sí, en la pureza de su intención, en la eficacia del derecho. Y no necesitaba más. Ya desde entonces abrigaba la convicción, que expresó con noble confianza antes de lanzarse a la tremenda obra, y podía decir, como después: "Yo alzaré el mundo". Y se puso a levantarlo, con su corazón y su genio.

Dos fases tenía la obra que iba a emprender el proscripto. Dos, cada una de de las cuales exigía un hombre entero. Buscar elementos y simpatías fuera de Cuba, para ayudar eficazmente la empresa; reanimar espíritus, concordar voluntades y dar plan y dirección a los que habían de ejecutarla dentro. En cada una de estas labores, Martí estuvo a la altura de su inmensa dificultad, y en una y en otra se reveló dotado de las aptitudes más singulares y eficaces. Su sagacidad, su constancia, su asiduidad, su conocimiento de los hombres y de los pueblos con quienes se ponía en relaciones, lo justo de su criterio y de su apreciación de los sucesos y de las circunstancias políticas, todo en él fue notable, todo extraordinario; pero aquello que lo señala y pone a un lado, aquello que lo eleva sobre muchos que han poseído y poseen esas mismas prendas, es la cualidad maestra, la que constituye a los directores de hombres y a los jefes de pueblos, su facultad de armonizar, de organizar. Manejar a los hombres sin violencias, tomar sus pasiones, sus creencias, sus ideales como una blanda masa, para echarla en el molde adecuado, hacer que sus fines personales, particulares, se subordinen espontáneamente al fin común, que sus fuerzas individuales concurran sin torcerse ni resistirse a formar la fuerza colectiva, no hay nada más arduo. Y cuantos conocen la historia de Martí en el destierro y sus trabajos con la emigración cubana, saben que venció todas esas dificultades, y logró hacer de grupos dispersos, descorazonados y casi hostiles, un todo coherente, animado de un solo deseo y dispuesto a los mayores sacrificios. Se dirá que su acción enérgica sobre la multitud dependía de que lo animaba la misma pasión, abrigaba la misma creencia, tendía al mismo ideal, que todos aquellos hombres. Ciertamente; pero en él todos esos estados de alma se encontraban tan de relieve, tenían tal vigor y lograban de tal modo exteriorizarse, que se imponían a los demás como una fascinación; ellos reconocían en él su propio espíritu y lo seguían con plena confianza. Creían en Martí, porque

Martí sentía como ellos y era sincero. No hay grande hombre, sin una gran sinceridad.

En la emigración cubana de los Estados Unidos supo encontrar el revolucionario su primer punto de apoyo. El propagandista necesitaba otros de diversa índole; y reanudó su peregrinación por América. Antes había ido por aquellos pueblos buscando hogar; iba ahora buscando patria. No a pedir a ninguno patria prestada, sino a decirle que debían ayudarle para que la tierra, en que había nacido, hermana de ellos por la naturaleza y la historia, pudiera ser patria de sus hijos. Les mostraba a Cuba, la hermosa y triste Cenicienta del hogar americano, sola y sin amigos. Les pintaba su belleza y les refería sus infortunios. Y les hablaba de Europa despótica y de América libre, y les decía que la libertad americana sería sólo un nombre hueco, mientras en el corazón del continente hubiera pueblos donde el europeo dominador pusiera la planta como amo, por derecho de conquista.

La palabra de fuego del proscripto labró en el corazón de muchas gentes. A su paso sentía rebullir el corazón del Nuevo Mundo. Quizás entonces, en sus horas de insomnio, el soñador inspirado vio muchas veces llegar la hora solemne de la lucha, contempló a Cuba como inmenso campo de batalla, en que un joven David se alzaba desarmado, recogiendo del abrupto suelo el guijarro vengador para asestarlo sin miedo contra el soberbio Goliat; y al rumor de la lid y al clamor de los combatientes, le pareció que por las crestas alterosas de la Sierra y de los Andes se empinaban, en su dignidad y en su gloria marcial, las repúblicas, vencedoras de España, miraban con júbilo al glorioso espectáculo, enviaban sus voces de aliento al mancebo animoso, y se precipitaban al cabo en su ayuda, desplegados al viento los pendones fulgurantes de Junín y de Ayacucho. ¡Ah! Su espíritu generoso no pudo nunca presentarle la visión sombría de la América latina, dormida sobre sus laureles, mientras a pocos pasos, en suelo americano, se desangra un pueblo, en lucha desigual, lanzando el mismo grito de guerra que le enseñaron los próceres de la emancipación del continente.

Mas de seguro, si alguna vez lo hubiera turbado tan triste presentimiento, su ánimo fuerte no se hubiera abatido. Martí esperaba en América, pero sobre todo, confiaba en Cuba. Ésta fue su mayor grandeza. Y esto demuestra que estaba más compene-

trado que ningún otro cubano del espíritu de su pueblo. La aspiración generosa que circulaba, como savia fortificante, por su alma, él la sentía palpitar en el alma de Cuba. Cuando todos o casi todos la creían descorazonada, recogiendo trabajosamente los restos de su manchada opulencia, para vivir la vida de los sentidos, él sabía que allá en lo íntimo de su pecho resonaban las sílabas del conjuro poderoso, que la maga libertad había destilado en sus oídos. Él sorprendía los relámpagos de ira santa que pasaban por sus ojos, fijos en la tierra. Él escuchaba la elegía melancólica que salmodiaba en la noche. Él sabía que la postrada esperaba ansiosa la hora de sentirse fuerte, para saltar en pie; y que la sumisa tenía siempre en los labios el reto con que había de provocar a la batalla decisiva.

No le engañó su noble confianza. Por cada colaborador animoso que encontró fuera, encontró cien aún más animosos dentro. Mientras la obra pública de organización del partido revolucionario en el extranjero atraía las miradas y hasta las sonrisas compasivas, la obra secreta de la conspiración se ramificaba a escondidas por toda la Isla, ganaba prosélitos en todas las clases, se apoderaba del campo, minaba las poblaciones, se extendía como red de apretadas e invisibles mallas, y se adhería a todos los miembros del organismo social. Mientras en la superficie nada parecía irregular, y sólo algunas pequeñas trepidaciones rompían de cuando en cuando su monótona tranquilidad, el fuego interno corría por las entrañas de la tierra, y se acumulaba en los lugares que habían de servir de cráter para expelerlo en conflagración estruendosa.

Martí que impulsaba y seguía ese trabajo subterráneo, Martí que sabía cómo pensaban y lo que querían y lo que estaban dispuestos a hacer los más, los que no hablaban ni se exhibían, pudo por entonces contestar a un cubano distinguido, que trataba de disuadirlo de su empeño, encareciéndole la poca disposición del país desvelado con otros propósitos, una frase luminosa que caracteriza gráficamente su obra. Le decía su interlocutor que la revolución se asfixiaría al nacer en una atmósfera de indiferencia, si no de hostilidad y Martí le contestó sonriendo: "Usted ve la atmósfera y yo veo el subsuelo". Aquí estaba todo. Su mirada profética había entrado desde mucho atrás en las entrañas del pueblo, y ahora sabía que todas las corrientes profundas estaban encauzadas, y que cuando Moisés tocara la roca, se pre-

cipitarían en catarata desbordada que ningún obstáculo podría detener.

Martí vio más hondo que todos los suyos, porque sentía más hondo. La grandeza de su ideal explica la profundidad de su mirada. Y su entusiasmo, fortalecido por el dolor y el trabajo, le sirvió más que a otros su ciencia. En su labor de años, de muchos años, no conoció la fatiga, ni la impaciencia. Por eso pudo aguijonear a los cansados y refrenar a los impetuosos. Seguro de sí mismo, supo estarlo de los demás. Tenía un talismán supremo, y era que estaba dispuesto al sacrificio. Toda su vida sufrió por Cuba: sufrió el destierro, sufrió la pobreza, sufrió la burla, sufrió la calumnia, sufrió el desconocimiento de los que más estimaba, y el apartamiento de los que más amaba. Pero tenía que seguir, debía seguir, solo o acompañado, y siguió. Al cabo se encontró acompañado por todo su pueblo.

Cuando llegó la hora marcada en el reloj de su previsión, todo estaba listo. Soldados y jefes no esperaban más que la señal. El pueblo estaba detrás para seguirlos, para identificarse con ellos. El apóstol había concluido su obra de apostolado, lo esperaba ya la obra de martirio. Su corazón profético se lo había dicho: "Para mí la patria no será nunca triunfo, sino agonía y deber". Cuando estalló la lucha que había preparado, creyó que el deber lo llamaba a la lucha, y fue a la lucha. Dio la cara a la muerte, que lo esperaba. Pero él daba siempre la cara. Voló a Montechristi, donde residía el veterano general, que en su pensamiento simbolizaba el destino de su patria libre, se abrazó a él como a un lábaro santo, y en imperceptible esquife, con sólo tres hombres, se lanzó al mar proceloso, pudiendo decir, nuevo César, mejor que César, "la fortuna de Cuba va conmigo". Pisó la tierra amada, la pisó de nuevo, como lo había soñado, con el acero libertador levantado en alto. Un solo instante fulguró en el cielo de patria, que se precipitó a recibirlo. Al levantarlo cayó fulminado. El águila desapareció entre rayos. Cayó como un titán, pero cayó en lo alto, después de haber escalado el cielo. Y el mundo, que había sostenido en sus brazos, no se hundió con él. Había preparado diez mil brazos para recibirlo.

Grande en la vida y en la muerte, heroico en el aspirar y en el ejecutar, así fue Martí. Ayer se le miraba como un conjunto de raras contrapuestas cualidades. Hoy, a nuestros ojos asombrados y entristecidos, su vida nos aparece hecha de un solo bloque de indestructible granito. Martí fue un hombre tipo. Uno,

por la fijeza de su idea, uno por la firmeza de su carácter. Todo lo inmoló por esa idea, que no era otra sino la redención de un pueblo. El artista exquisito olvidó su arte, el hombre apasionado, sus afectos. Martí se desposeyó de sí mismo por completo y por completo se dio a Cuba. Demasiado sabía lo que cuesta esa consagración. Mas nunca se le vio vacilar. Aunque sus pies sangraran, proseguía su camino: aunque desgarraran sus oídos los silbidos y los insultos, continuaba mirando hacia adelante. ¿Qué obstáculo podía detenerlo? ¿Qué riesgo amedrentarlo? Sabía él que la mirada de Cuba lo seguía, y estaba dispuesto a merecer esa preferencia, para enseñar a los otros a merecerla. Sabía más, sabía que iba a la muerte, lo presintió, lo profetizó. Pero, ¿qué le era la muerte, si lo que él quería era dar vida a un pueblo? Para que resplandeciera en lo más alto la pureza de su corazón sería quizás necesario que una bala enemiga lo traspasara. No importaba. El iría a desafiar la bala enemiga. Pero entonces sus enemigos, que eran los enemigos de Cuba, tendrían que callar avergonzados; y este silencio sería el principio del triunfo de Cuba. Él no lo presenciaría, no disfrutaría de sus beneficios. Tampoco importaba, si ya su obra estaba realizada, y Cuba recogía el fruto glorioso y sangriento.

¿Cabe mayor grandeza de alma? No, no hay vida más digna de admiración que la del patriota cubano José Martí. Sus amigos íntimos lo reconocían, cuando le daban el noble y cariñoso título de maestro. Los cubanos todos lo reconocemos, cuando lo veneramos con el nombre insigne de mártir. Fue maestro que enseñó doctrinas de libertad, lecciones de concordia, ejemplos de dignidad moral. Y por su vida de abnegación y por su muerte heroica ha merecido que se sintetice su carrera en la palabra gloriosa, que pone un limbo resplandeciente en torno de unos cuantos grandes nombres, en la que inmortaliza a los Prometeos, clavados en su roca, y a los Cristos clavados en su cruz, la palabra SACRIFICIO.

ENRIQUE JOSÉ VARONA

LA EDUCACIÓN Y LA VIDA FAMILIAR

por *LUIS REISSIG*

La educación contribuye al fortalecimiento de la vida familiar promoviendo y fomentando ideales, creencias, actitudes y normas de conducta que faciliten la integración de la familia en el medio social.

Esta integración depende fundamentalmente de un buen ajuste de relaciones entre la familia y la sociedad. La familia recibe de la sociedad incitaciones que afectan no sólo esas relaciones, sino también las que hay entre los miembros de la familia. Es necesario, pues, que esas incitaciones promuevan actitudes y normas de conducta que cohesionen la familia. La cohesión familiar favorecida por incitaciones sociales consolida a la vez a la familia y a la sociedad.

En la mayoría de las sociedades las familias tratan de favorecer ese ajuste; saben que una vecindad buena es mejor que una vigilancia constante de la salud moral y hasta material de sus miembros. Sólo en casos extremos las familias se apartan de la comunidad, temporaria y parcialmente, para preservar normas de vida amenazadas por condiciones de ambiente en completa contradicción con esas normas. Este apartamiento se explica (ya que la familia no puede modificar las circunstancias que lo han provocado) pero no debe seguirse como sistema, pues se llegaría a la conclusión de que para proteger la vida familiar hay que atrincherar a ésta; por el contrario, hay que promover la mejora de las condiciones de vida sociales inadecuadas, para que sea posible una sana y segura vida familiar. De manera análoga deben considerarse los conflictos entre padres e hijos, que preocupan cada vez más a los educadores y a los padres. El aislamiento del niño del medio familiar —que se preconiza y hasta se pone a veces en práctica— puede servir como terapéutica de emergencia, pero no como norma; la solución reside en la corrección de los defectos de cohesión e integración de la familia en su conjunto.

La buena salud moral de la comunidad es, pues, la base para la buena salud moral de la familia. Una vida familiar en conflicto con la comunidad daña irremisiblemente a ambas.

No hay límites definidos y absolutos entre familia y sociedad. Constantemente, y en unas sociedades más que en otras, la familia y la sociedad modifican sus respectivos lindes; es —sin equipararsele totalmente— un cambio de límites como el de las aguas bajas y las altas en el movimiento de las mareas. La historia registra muchos ejemplos de este proceso de vaivén, con sus distintas características.

Ni la familia ni la sociedad tienen intereses reservados absolutos, sino relativos; si una familia, por ejemplo, fomenta en sus miembros normas de conducta que hieren a la comunidad, ésta interviene para conjurar el daño; y viceversa.

La vida familiar es un valioso centro de elaboración de pautas de vida sociales; a ella van a parar las consecuencias últimas y capitales de todas las reformas. Actualmente está sujeta a transformaciones más drásticas y frecuentes que hace un siglo; la interrelación entre los pueblos es cada vez mayor; utensilios, modas, costumbres, creencias, ideales, se repiten de continente en continente, afectando la vida social, y en consecuencia la vida familiar. La educación debe, pues, seguir con atención estos cambios y revisar constantemente sus objetivos y sus planes.

La familia necesita, como los individuos y como la sociedad, una base económica suficiente para su mantenimiento; pero su cohesión e integración en el medio social dependen esencialmente de que sus miembros participen de iguales o semejantes niveles culturales y educativos, ideales y creencias. No hay relación directa y absoluta entre nivel económico y nivel de fortalecimiento familiar; familias que viven en la mayor miseria pueden constituir agrupaciones más fuertes y coherentes que las de familias que viven en la opulencia. El factor económico es sólo una parte —muy de tenerse en cuenta— del conjunto de elementos que condicionan la vida humana; este conjunto constituye lo que se conoce por necesidades vitales: de subsistencia, de actitudes, de ideales, etc. La cohesión familiar depende mucho más del afecto y de los ideales compartidos que de las ventajas económicas de una convivencia bajo el mismo techo. Por lo tanto, la acción educativa a que nos referimos debe fomentar la formación o desarrollo de un ambiente de ideales y de creencias compartidas.

El mayor triunfo de la mujer en cuanto a su vida familiar en esta etapa de lo que se ha llamado su "liberación", no residen en el hecho de que al abrirse camino para estudiar, trabajar y actuar a la par del hombre, haya podido independizarse económica, social y políticamente, sino en haber eliminado su condición moral humillante y subordinada de ignara, que la aislaba del resto de la familia.

El tipo de hogar, su nivel de desarrollo, su grado de estabilidad, etc., dependen del tipo, nivel y grado de condiciones que rigen a la comunidad. El régimen de vida, las costumbres, las creencias y los ideales de la comunidad dan base a los de la familia. La sociedad, pues, fija las condiciones generales y proporciona a la familia el ambiente dentro del cual debe actuar. La sociedad es la cuna de la familia; le impone su sello.

Pero la familia no es una unidad social pasiva; ella mejora, mantiene o degrada los aportes sociales y los selecciona y combina hasta acomodarlos de la mejor manera posible a los lineamientos de su particular ideal de vida. En este proceso de selección, combinación y fijación de ideales de vida, la educación cumple su papel de guía.

La familia crea su ámbito particular y da a cada uno de sus miembros la posibilidad de una variante. Ese ámbito particular se manifiesta en el ámbito de la comunidad: en forma pasiva, protegiendo a la familia de ciertas influencias del medio; en forma activa, llamando la atención y a veces hasta influyendo sobre él. Un fuerte conjunto de familias con pautas de vida semejantes puede dar a la comunidad una fisonomía particular; es lo que ocurre con el predominio de grupos o clases sociales, y en menor grado con el predominio en ciertos barrios o pueblos de grupos nacionales con sus peculiares modos de vivir, costumbres, etc.

La educación para el fortalecimiento de la vida familiar tiene su fuente principal en el ambiente; pero el ambiente no está compuesto solamente de sujetos y de cosas: no es un mero contorno; es una interrelación entre sujetos, cosas, símbolos; está constituido por lo que se llama naturaleza y cultura; encierra ideales, creencias, obras; es una representación de la vida en una cierta interrelación, que varía.

Por eso, al usar el ambiente para sus fines, la educación debe tener en cuenta la complejidad de ésta.

Durante mucho tiempo predominó la idea de que la educación debía ser por acción directa del educador sobre los educandos. No se desconocía la influencia del ambiente en el proceso educativo; educadores sagaces la estudiaban: pero en la práctica, el ambiente no era tenido casi en cuenta; se confiaba en la educación por medio de la persuasión y el ejemplo.

Esta posición del educador se modifica radicalmente después de las dos últimas guerras. Con motivo de los grandes cambios sociales y económicos que se producen, la influencia de los factores ambientales salta a la vista; se observa, por ejemplo, reducciones drásticas en los índices de analfabetismo a medida que mejoran drásticamente las condiciones sociales; y aunque la alfabetización no es un hecho estrictamente educativo, linda con una nueva actitud, que es lo típico de la educación.

Hay que distinguir bien entre la acción ejercida para el buen uso de los recursos del medio y la acción ejercida para el mejoramiento de la conducta. La primera es acción económica y social: se puede mejorar el medio sin llegar al cambio de conducta.

La educación para el fortalecimiento de la vida familiar es un proceso que excede el ámbito escolar. Pero aunque lo exceda, la escuela no puede desentenderse de él sino cooperar en su solución, pues todas las condiciones educativas que rodean a la escuela influyen sobre ésta y hasta determinan su naturaleza y su función.

Esto implica un examen de los criterios y los métodos empleados. Desde el comienzo del desarrollo de la escuela primaria, iniciado durante el último siglo, se creyó que era la panacea para modificar muchos males sociales y que el niño sería el portador de nuevas pautas de vida. Fundar una escuela equivalía para muchos a fundar un templo del saber, que irradiaría su credo y sus luces hasta el más oscuro rincón del medio social en que se instalaba. Con el andar del tiempo se vio que la escuela primaria seguía las alternativas del medio en que estaba, en lugar de ser el medio el que seguía las alternativas de la escuela. Se comprobó que las condiciones del medio (culturales, sociales, etc.) eran las fundamentales y que las escuelas vivían de acuerdo a las mismas.

Si se adopta, pues, el sano criterio de que el medio hace a la escuela y no la escuela al medio, se aclara el campo de trabajo educativo.

La acción educativa de la escuela para el fortalecimiento de la vida familiar debe dirigirse a los padres; más aún, a la comunidad de padres, en lugar de confiarla a programas escolares sobre "educación para el hogar", que además de frondosos y no siempre bien aplicados, carecen de atractivo para la mayoría de los niños y adolescentes. La educación para el hogar, el afianzamiento de la vida familiar, es un problema de actitudes, que no depende de la enseñanza sino de los modos de vida y de conducta

que el niño observa en sus padres, en sus maestros, en sus compañeros y amigos, en el conjunto de relaciones del ámbito en que se desenvuelve.

La acción educativa debe dirigirse a los padres y a la comunidad; es, por lo tanto, extraescolar. No se excluye enseñar a los niños técnicas de hogar, del mismo modo que se les enseña matemáticas, geografía, ciencias naturales, pues necesitará de un hogar toda su vida.

La enseñanza de la economía doméstica tiene también muy poco alcance. No importa tanto enseñar técnica como crear condiciones para el cambio de actitudes. Cuando hay madurez para este cambio, tanto la mujer como el hombre ejecutan todo lo necesario para el mantenimiento de su hogar, aunque nunca lo hubieran hecho.

Para mejorar las comunidades y en consecuencia las condiciones del medio, se han ensayado campañas de alfabetización, de asistencia social, misiones educativas, etc., hasta concretarse en los últimos diez años en la educación fundamental y de adultos, especialmente en las comunidades poco desarrolladas. El Brasil ha logrado una valiosa experiencia mediante su campaña de educación de adultos, demostrando algo que era ya teóricamente obvio, pero que necesitaba la prueba de los hechos para convencer a los sostenedores recalcitrantes de la vieja tesis de que la escuela primaria puede modificar el medio: alfabetizó y educó a adultos en comunidades donde había sido imposible instalar escuelas primarias por carecer de interés la población; de esa manera, los adultos, ya en un nivel superior de conocimientos y de actitudes, se convirtieron en los más ardientes propagandistas para la instalación de escuelas primarias para sus hijos.

La educación de adultos es uno de los medios extraescolares más eficaces para la acción educativa destinada al fortalecimiento de la vida familiar. En los países donde la educación de adultos esté organizada con miras a modificar normas de conducta y no simplemente como alfabetización, los maestros primarios deben ponerse en contacto con los educadores de adultos y trabajar con ellos. En los países donde esta educación no esté organizada, los maestros deben promover y fomentar reuniones y conversaciones con los padres y cooperar con ellos para la organización de sus actividades sociales.

Si se consigue en una comunidad que los padres cooperen para realizar obras de bien común, la vida familiar se beneficiará, pues contará con un medio más rico en actividades y más desarrollado.

La confusión entre normas educativas y normas de asistencia social es frecuente. Esto se ve con claridad en la mayoría de los programas sobre educación de la familia: se enumera lo que se considera necesario para la salud, el bienestar, la recreación, la seguridad, etc., es decir todo lo que podría hacer más agradable, más segura y más sana la vida de la familia. Todo esto es obra social, aunque tenga su faz educativa.

RESUMEN Y CONCLUSIONES

I

La acción educativa que se plantea ha tenido hasta ahora tres vías principales:

a) *La familia.*
b) *La comunidad.*
c) *La escuela.*

La familia se fortalece cuando sus miembros participan de las mismas creencias, ideales, actitudes y normas de conducta.

La comunidad proporciona a la familia las condiciones básicas para su formación y sostenimiento; o sea su ambiente económico, social, cultural, etcétera.

La escuela puede actuar en la comunidad mediante la educación de adultos, para que éstos influyan luego en la mejora de las condiciones del ambiente, y por lo tanto en el fortalecimiento de la vida familiar.

II

Los métodos principales son dos:

a) El *método directo,* mediante la persuación y el ejemplo, con miras al acatamiento y repetición de actitudes y normas de conducta para corregir desviaciones. Se intenta con él una nueva relación entre el sujeto y su ambiente, partiendo del sujeto; se confía en la reacción "interior", en el sentimiento, en la formación de un sólido carácter, en el autoexamen de conciencia.

b) El *método indirecto* tiende a establecer una relación entre el sujeto y su ambiente, partiendo de éste. Un cambio de ambiente provoca siempre un cambio de actitud y de comportamiento del sujeto. Hay dos objetivos fundamentales que todos persiguen: ampliar su horizonte de vida o rehacer ésta. El estímulo para nuevos contactos con el ambiente favorece el cumplimiento de estos objetivos. Con el cambio de ambiente se obtiene la reacción "interior" perseguida por el método directo. El método indirecto ofrece más ventajas que el directo para la acción educativa propuesta.

III

No conviene formular programas-modelo para la acción educativa propuesta, dada la gran variedad de situaciones. Conviene solamente fijar un criterio sobre las pautas que deben seguirse, dejando librado al buen juicio de los distintos grupos de educadores, la preparación de planes y programas adaptables a las diversas circunstancias que se presenten.

LA METAMORFOSIS DE LOS INSECTOS

por *Caroll M. Willians*

El ser humano, en el momento de su nacimiento, contiene cerca de diez billones de células —la progenie de un simple par de células originarias de los padres—. Durante el período embrionario de diez meses lunares, muchas de estas células son capaces de un desarrollo ilimitado y desordenado. Por experiencias en los animales sabemos que tales células, separadas del embrión primario y cultivadas en un frasco de solución nutritiva, pueden desarrollarse sin un objeto claro y sin ninguna restricción aparente. Sin embargo, en tanto forman parte del embrión su comportamiento está maravillosamente coordinado. Como si siguiera el modelo de un plano, más pronto o más tarde, cada célula se ve destinada a un papel preciso y humilde en el organismo final. Durante el período embrionario cada célula sufre también determinadas influencias que restringen su crecimiento y multiplicación; si ello no fuese así, el resultado final no sería un niño, sino un monstruo. El huevo original fertilizado se divide en dos células, estas dos en cuatro, las cuatro en ocho y así sucesivamente, a través de un desarrollo de 43 divisiones para producir los diez billones de células del niño. El proceso debe detenerse precisamente ahí. Si las células del embrión que se desarrolla superan las 63 divisiones, por ejemplo, en lugar de las 43, el niño en su nacimiento, sería más grande que una ballena.

De este modo las fuerzas que actúan en el embrión deben hacer dos cosas: regular el crecimiento de las células de la creciente comunidad y asignar a cada célula un papel específico en el organismo total. Dichas fuerzas no son, sin duda, la propiedad exclusiva de los animales más superiores y presuntuosos. Incluso en animales y plantas demasiado pequeñas para ser vistas a simple vista es fácil mostrar que las partes individuales están al servicio del predecible esquema hereditario del organismo como un todo.

Ciertamente la perfección de los mecanismos para controlar el desarrollo y la diferenciación constituye una de los logros más fundamentales de la evolución de la vida.

Siendo esto así los biólogos han podido estudiar estos mecanismos tan importantes para la especie humana en una variada colección de "bestias, aves y criaturas que reptan". Verdaderamente es justo decir que los estudios de la especie humana misma han contribuído escasamente a nuestro conocimiento actual en la materia; la mayor parte de lo que sabemos se basa en estudios de organismos menos intrincados, desde las plantas a los insectos. Los insectos que se metamorfosean son materia particularmente interesante para nuestro estudio, porque en ellos el proceso formativo se prolonga a lo largo de toda la vida en lugar de quedarse limitado al período de desarrollo embrionario, como en la mayoría de los animales.

La metamorfosis de los insectos es una vieja historia para los biólogos y estudiantes de Historia Natural, recientemente reanudada con el propósito de aprender lo que tenga que decirnos de los problemas básicos de desarrollo y diferenciación.

Consideremos, por ejemplo, un tipo extremo de metamorfosis, como el de la mosca de la fruta. La vida del animal se divide en cuatro etapas diferentes —huevo, larva, ninfa e insecto adulto—.

Los acontecimientos propios de su metamorfosis empiezan realmente dentro del huevo sin incubar. En esta etapa la cáscara del huevo contiene un espacio lleno de yema en apariencia carente de toda esttructura; sin embargo, a través del microscopio las partículas de yema aparecen encerradas en una retícula de protoplasma vivo que rodea un núcleo situado en el centro. Es este núcleo (más exactamente, la genes del cromosoma dentro del núcleo) el que representa los planos hereditarios del futuro organismo. De hecho, hay un doble conjunto de planos, puesto que el núcleo contiene dos grupos completos de genes y cromosomas: uno suministrado por el padre y el otro por la madre.

Lo que nosotros presenciaremos es la construcción ordinaria de un organismo de acuerdo con una fórmula hereditaria detallada.

Lo primero que acontece una vez que el huevo ha sido fertilizado es una subdivisión del núcleo en dos núcleos separados, seguida por una serie de divisiones nucleares. Existe una clara

prueba de que cada una de estas divisiones va seguida de una duplicación de cada par de genes.

En consecuencia, la multiplicación del núcleo no diluye el material genético, puesto que cada grupo está provisto de un equipo completo de genes. En esta etapa el huevo consiste en una simple célula rica en yema y que contiene varios centenares de núcleos. Como éstos continúan dividiéndose, parece como si fueran atraídos hacia la parte más exterior del huevo. Entonces, por primera vez, las fronteras de la célula se colocan alrededor de los núcleos, y el simple huevo plurinuclear se transforma en un balón hueco, de células, lleno de yema.

Sólo aquellos núcleos bastante afortunados como para situarse a lo largo del eje de la panza del huevo contribuirán a la formación del embrión mismo.

La mayoría va a descansar en cualquier parte y están destinados a formar membranas embrionarias que serán después eliminadas. Como el biólogo inglés V. B. Wigglesworth ha observado, "las células son sólo ladrillos; si juegan un papel humilde o noble en el edificio final lo debe decidir el lugar donde caen por azar".

Pocos fenómenos en biología son tan desconcertantes como los acontecimientos que ahora tienen lugar: de la región del huevo que formará el futuro tórax emerge una influencia de naturaleza desconocida que se esparce como una onda sobre el embrión. Cuando atraviesa el balón hueco de células proyecta la mayoría de las células hacia las partes específicas que deberán ocupar en la larva futura. Unas pocas horas más tarde el mismo centro torácico genera una segunda onda de determinación que encomendará a otras células la formación de ciertas partes en la ninfa y el insecto adulto. Ahora bien, aunque el embrión sólo consiste todavía en un balón hueco de células lleno de yema, los planes de dos futuros organismos, el insecto en estado de larva y el insecto en estado de ninfa y adulto, han sido ya esbozados. Existen, uno junto al otro, dos sistemas vivos —uno destinado a formar la larva, el otro a la formación de la ninfa y la mosca adulta.

Hasta este punto cualquier célula del embrión podría haber contribuído a cualquier parte del insecto final, puesto que cada célula está equipada con un grupo completo de genes, que son los planos del organismo total. Con un repentino golpe, la influencia del centro torácico ha alterado las potencialidades de las

células. Cada célula sigue poseyendo un grupo completo de genes, pero ahora estos genes dan a la célula su destino y función especiales. De este modo la célula acepta un papel especial en el organismo, renunciando a todas sus otras posibilidades latentes.

Ahora, las células encargadas de la formación de la larva ejecutan rápidamente sus distintos cometidos de desarrollo. Al cabo de unas cuantas horas una pequeña larva de mosca se arrastra fuera del huevo. Durante los cuatro días que siguen, la larva, que carece de cabeza, pies y alas, crece rápidamente, mudando dos veces de piel. Resulta curioso que el desarrollo de la mosca en estado de larva no se dé por multiplicación, sino tan sólo por dilatación de las células. Al madurar, la larva ya no tiene las células larvales que estaban presentes en el momento de salir del huevo.

Entretanto, las células embrionarias que estaban encargadas de la formación de la crisálida y el adulto están también presentes, pero no toman parte en los asuntos domésticos de la larva. Están esparcidas por toda ella en la forma de pequeños nidos de células llamados "discos imaginales". Estos discos están sometidos a restricciones bioquímicas por medio de una hormona que circula por la sangre que les impide convertirse en los órganos de la ninfa y el adulto. Aunque los discos crecen aproximadamente en la misma proporción que la larva, su crecimiento tiene lugar por división celular y no por dilatación. En otros términos, la larva de mosca que está desarrollándose es una especie de doble individuo, uno dentro del otro, desarrollándose independientemente por un método diferente en absoluto.

Cuando la larva está completamente desarrollada su piel se endurece y se hace más oscura, y el animal se convierte en una masa oval. En este momento la larva está inmóvil y en apariencia muerta; sin embargo, dentro de ella tienen lugar acontecimientos extraordinarios. Las células de la fase de larva están muriendo ciertamente; pero, al mismo tiempo y a través de todo el cuerpo, los discos imaginales se desarrollan y diferencian en los órganos del insecto ninfa. En este proceso las células que se desarrollan utilizan los tejidos de larva muertos como una especie de medio de cultivo selecto. El resultado es que los tejidos de larva son reemplazados por tejidos de ninfa procedentes de los discos imaginales. A continuación, los órganos de ninfa se transforman en las complicadas estructuras de la mosca adulta.

¿Qué se puede aprender de una sucesión de acontecimientos

tan peculiar? Por una parte vemos que la larva de mosca es un organismo bastante diferente de la ninfa y el adulto. Los discos imaginales precursores del animal adulto viven una especie de existencia parasitaria dentro de la larva. Y en la fase de ninfa se apropian del cadáver de la larva para nutrir su desarrollo. De este modo los caudales de la larva son liquidados finalmente y vueltos a invertir en lo que puede ser considerado como un nuevo organismo.

De un proceso vital tal como éste se hace evidente una implicación ulterior. Debe de haber algún mecanismo de control superior por el que la destrucción de un sistema de desarrollo, la larva, se sincronice con el nacimiento de un segundo sistema de desarrollo, la ninfa y el adulto. Afortunadamente, este mecanismo ha resultado ser más accesible al análisis experimental que los primeros y más extraños acontecimientos que tienen lugar en el huevo. Ciertamente, algunos experimentos ilustrativos se pueden llevar a cabo con sólo la ayuda de unas cuantas docenas de insectos y un pedazo de hilo.

A causa de su pequeño tamaño las larvas de mosca no son tan apropiadas para tales experimentos como ciertas larvas más grandes; por ejemplo, el gusano de seda *Cecropia*. Los experimentos consisten en atar un hilo alrededor del cuerpo del insecto, de modo que el animal quede dividido en dos o más compartimentos horizontales. Los resultados más interesantes se obtienen cuando se coloca una ligadura detrás de la cabeza en posición transversal y otra exactamente detrás del tórax, haciendo que la larva quede de este modo dividida en tres secciones: cabeza, tórax y abdomen.

La cabeza aislada muere pronto, pero el comportamiento del tórax y abdomen depende del grado de madurez del gusano de seda en el momento de la ligadura. Si un gusano de seda *Cecropia* maduro se subdivide antes que sea hilado el capullo, su metamorfosis queda totalmente detenida. Tanto el compartimento torácico como el abdominal continúan viviendo durante varios meses, pero ninguno puede desarrollarse al estado de crisálida.

Este hecho sugiere que la fase de crisálida del tórax y abdomen requiere algunos factores derivados de la cabeza de la oruga. Y es ciertamente eso lo que ocurre, puesto que si el mismo tratamiento se aplica dos días más tarde, una vez que la larva ha terminado de hilar su capullo, el compartimento del tó-

rax inicia la fase de crisálida. Es evidente que, durante el período de hilación del capullo, la cabeza libera el factor requerido. Experimentos más amplios muestran que el factor pertinente es una hormona segregada por unas dos docenas de células nerviosas que hay en el cerebro.

Esta hormona parece tener una función limitada. Su principal papel es disparar la secreción de una segunda hormona por un par de órganos endocrinos localizados en el tórax: las "glándulas prototorácicas". La segunda hormona actúa a su vez sobre los discos imaginales para provocar la transformación de la larva en crisálida.

Las glándulas prototorácicas segregan esta hormona de diferenciación y desarrollo durante un período de tres días después de que sobre ellas ha actuado la hormona cerebral. Si las ligaduras se colocan en el gusano de seda menos de tres días después de concluído el capullo, el compartimento torácico inicia la fase de crisálida, pero la sección abdominal, no.

Sólo después de transcurrido el período de tres días adquiere el abdomen la concentración necesaria de hormona de crecimiento y diferenciación.

Estas simples experiencias demuestran que el cerebro del insecto es un órgano excepcional, sirviendo como centro más elevado, lo mismo del sistema nervioso que del endocrino. Un extraño descubrimiento posterior es que la hormona de desarrollo y diferenciación de las glándulas protorácicas parece actuar de nuevo sobre el cerebro para interrumpir la secreción de la hormona cerebral.

De esta manera el sistema endocrinológico del insecto es una especie de mecanismo de autoequilibrio, mediante una aplicación biológica del principio de retroalimentación ("feedback") para regular el flujo de la hormona.

Las glándulas prototorácicas y cerebrales controlan no sólo la formación de la crisálida, sino también el desarrollo de la polilla adulta procedente de la crisálida. Después de la fase de crisálida del gusano de seda *Cecropia;* el cerebro deja de segregar su hormona durante muchos meses. Esto explica el estado de letargo en que la crisálida pasa el invierno. Los meses de exposición a las bajas temperaturas del invierno sirven para restablecer de nuevo la actividad del cerebro. En primavera el cerebro liberta su hormona y concluye el letargo. De este modo la actividad de

secreción del cerebro hace que la historia de la vida animal sincronice con las estaciones.

Aunque nuestra información es todavía incompleta, parece probable que la muda periódica y de desarrollo de los insectos en el estado de larva requiere también esta auténtica hormona de desarrollo y diferenciación. Existe, sin embargo, una diferencia importante. Durante la fase de larva los tejidos son expuestos a una tercera hormona segregada por un par de glándulas pequeñas localizadas justamente detrás del cerebro —las "corpora allata"—. Si estas glándulas se extirpan de un modo quirúrgico, cuando las orugas son jóvenes e inmaturas, el animal emprende una etapa de crisálida precoz en la siguiente muda y se desarrolla finalmente en una polilla adulta, en una del tamaño del mosquito. Resulta que esta "hormona juvenil" segregada por las "corpora allata" actúa como factor estabilizador durante la vida de larva del insecto.

No se opone al crecimiento de los discos imaginales o de la larva; impide únicamente que progrese su diferenciación. Avanzada la vida de la larva, las *corpora allata* están interceptadas evidentemente por algún proceso desconocido, suspendiendo la secreción de la hormona juvenil. Los discos imaginales, liberados de esta restricción bioquímica, responden inmediatamente a la hormona de diferenciación y desarrollo, dando lugar a las partes de la crisálida. Para los tejidos de la larva la misma transición señala la muerte biológica. Resumiendo, tenemos que los sorprendentes acontecimientos que culminan en la fabricación de la crisálida y en la muerte simultánea de los tejidos de la larva se ponen en movimiento por la producción de una hormona y la retirada de la otra.

Examinando nuestro actual conocimiento de la metamorfosis, es difícil evitar la conclusión de que el desarrollo postembrionario de un insecto es el desarrollo de una sucesión de papeles que han sido asignados a las células individuales, de acuerdo con una fórmula genética durante el desarrollo embrionario primario. Probablemente como resultado de las misteriosas "ondas de determinación" que pasan en aquel momento sobre el embrión, cada célula queda dotada de un detallado programa de diferenciación, para cuya ejecución ciertos tejidos especiales, tales como el cerebro, glándulas prototorácicas, y las *corpora allata,* proporcionan estímulos bioquímicos especiales. Aunque se ha aprendido mucho acerca de los últimos procesos, no podemos pretender to-

davía comprender los primeros mecanismos en cuya virtud las células se someten a los distintos fines del organismo como un todo. Pues, aunque cada célula, como hemos visto, está dotada de un plano del organismo total, su destino está regido por influencias que son la propiedad colectiva de todo el sistema de desarrollo.

Entre los genes y el organismo final, como un conjunto que se unifica, hay labor para toda una generación de biólogos. Mientras tanto nos hemos complacido probando que el organismo vivo conoce lo que está haciendo y lo hace efectivamente.



"Niña de la Quebrada" (Óleo 0,50 x 0,60)
por AURELIO VÍCTOR CINCIONI

GLOSA AL HIMNO

Oid, mortales el grito sagrado;
¡Libertad, libertad, libertad!
Oid el ruido de rotas cadenas
Ved en trono a la noble igualdad.
Se levanta a la faz de la tierra
Una nueva y gloriosa nación,
Coronada su sien de laureles
Y a sus plantas rendido un león.

El poeta se dirige al mundo. Puesto de pie exhorta a todos los mortales a oir el grito de libertad, que inculca como grito sagrado para la conciencia humana. Esta libertad no es una gracia ni una mansa conquista: fue adquirida con martirio, pues a la vez pide que se oiga el ruido de cadenas que acaban de ser tronchadas.

La esclavitud ha desaparecido ya. La igualdad entre los hombres libres la ha substituído. Esa noble igualdad está en su trono.

Sobre el haz de la tierra se levanta una nación gloriosa. La nueva entidad aparece con su sien coronada del símbolo del triunfo y tiene a sus pies un león rendido.

Tal es la síntesis del asunto a desarrollarse.

De los nuevos campeones los rostros
Marte mismo parece animar.
La grandeza se anida en sus pechos;
A su marcha todo hacen temblar.
Se conmueven del Inca las tumbas,
Y en sus huesos revive el ardor,
Lo que ve renovando a sus hijos
De la Patria el antiguo esplendor.

Puestas las columnas en marcha, no es el odio el que las mueve sino el mismo Marte, inspirador de trágicas grandezas. Estas legiones pueden igualarse a las de la antigüedad: tiembla todo a su paso. Y el viejo Señor de las dilatadas regiones siente renacer la vida en sus huesos al ver que sus descendientes

renuevan el brillo de la patria. La invocación del Inca es muy propia. Las primeras batallas tuvieron por teatro el Alto Perú y fueron dadas con la cooperación de los naturales del país.

Pero sierras y muros se sienten
Retumbar con horrible fragor;
Todo el país se conturba con gritos
De venganza, de guerra y furor.
En los fieros tiranos la envidia
Escupió su pestífera hiel,
Su estandarte sangriento levantan
Provocando a la lid más cruel.

Todo el Virreynato estaba en guerra y a todas partes acudía la Junta desde Buenos Aires. Castelli fue desprendido de su seno para que dirigiera los acontecimientos del Norte, confiados a Balcarce. Belgrano fuese al Paraguay enseguida, a Montevideo después, y otra vez a las provincias. Paso y Rondeau a la Banda Oriental. El poeta con verdad extiende el fragor desde los muros de Montevideo a las planicies de Cochabamba. Las matanzas de Potosí y La Paz, que mancharon los nombres de Tristán, Goyeneche, Sáenz, Córdoba y Nieto, son el reto que aceptaran sin vacilar los argentinos. Proclamado el gobierno que representaba la Junta como verdadera y legítima autoridad, entendióse que había caducado la que antes existió a nombre de un rey que se hallaba prisionero. Si la España yacía dominada por el invasor, la América creía jurídicamente tener facultad para gobernarse por sí misma. Tal fue el principio que salió triunfante del Cabildo de Buenos Aires y que corrió por sobre todo el continente.

¿No los veis sobre México y Quito
Arrojarse con saña tenaz
Y cual lloran bañados en sangre
Potosí, Cochabamba y La Paz?
¿No los veis sobre el triste Caracas
Lutos y llantos y muerte esparcir?
¿No los veis devorando cual fieras
Todo pueblo que logran rendir?

Referencia a las crueldades bárbaras que han inmortalizado a José Gabriel Tupac-Amarú y a los comuneros de 1781, primeras tentativas de emancipación ahogadas en sangre.

"Después que la insurrección de Tupac-Amarú fue extirpada por el hierro y por el fuego, dice Avellaneda, cuando hubo resonado por bosques, por llanuras y montañas, como el último grito de una raza enmudecida para siempre, el clamor doloroso arrojado entre tormentos por la esposa del jefe rebelde, la india Micaela Bastidas, con su noble sangre y su esbelto cuello que la horca vil no pudo comprimir, [1] la América del Sud, en pos del suplicio de las víctimas, de la crueldad de los verdugos, y aquel alarido de la mujer ajusticiada, había vuelto a envolverse en las tinieblas de la vida colonial".

Los pueblos del Alto Perú y del Perú, y toda la América hasta el Golfo, quedaron sometidos en sus primeras tentativas infelices, como fue también horriblemente dominada la revolución de La Paz de 1809. El cuadro es expuesto en su terrible síntesis, no obstante, para encender más y más el heroísmo del pueblo redentor.

A vosotros se atreve, argentinos,
El orgullo del vil invasor:
Vuestros campos ya pisa, contando
Tantas glorias hollar vencedor.
Mas los bravos que unidos juraron
Su feliz libertad sostener,
A estos tigres sedientos de sangre
Fuertes pechos sabrán oponer.

El apóstrofe de *vil,* según el doctor don Vicente Fidel López, es dirigido a Tristán y a Goyeneche, que en armas contra su suelo nativo eran *viles y traidores.* José Manuel Goyeneche había nacido en Arequipa y Pío Tristán en Lima.

El triunfo de los españoles en Huaqui los hizo avanzar hasta Salta y Tucumán. Pero allí, como en Suipacha, se encontraron con la bravura argentina y su triunfo accidental y transitorio se tornó en completa derrota. Por eso el poeta agrega:

1 "Luego subió al tablado la india Micaela Bastidas, esposa del jefe rebelde... y se le dio garrote, en que padeció infinito, porque teniendo el pescuezo muy delgado, no podía el torno ahogarla". —Diego Barros Arana.

El valiente argentino a las armas
Corre ardiendo con brío y valor:
El clarín de la guerra, cual trueno,
En los campos del Sud resonó.
Buenos Aires se pone a la frente
De los pueblos de la ínclita unión,
Y con brazos robustos desgarra
Al ibérico altivo león.

San José, San Lorenzo, Suipacha,
Ambas Piedras, Salta y Tucumán,
La Colonia y las mismas murallas
Del tirano en la Banda Oriental,
Son letreros eternos que dicen:
Aquí el brazo argentino triunfó,
Aquí el fiero opresor de la patria
Su cerviz orgullosa dobló.

Los triunfos de Suipacha (Alto Perú), Las Piedras, Cerrito y La Colonia (Banda Oriental) y Tucumán, Las Piedras, San Lorenzo y Salta, de nuestro actual territorio, son los letreros a que hace referencia el poeta.

Hasta mayo de 1813 ya habíamos alcanzado aquellas victorias que medían una extensión muy superior a las que recorrieron las huestes de Alejandro, Aníbal y César. El poeta hace historia en todo su canto. Su aserción no pudo ser desmentida, sino confirmada, por la mano misma del Destino. Trazada la ruta de la columna, siempre en marcha, sigue el canto:

La victoria al guerrero argentino
Con sus alas brillantes cubrió
Y azorado a su vista el tirano
Con infamia a la fuga se dio;
Sus banderas, sus armas se rinden
Por trofeos a la libertad,
Y sobre alas de gloria alza el pueblo
Trono digno, de a su gran majestad.

Esta estrofa tiene su antecedente propio en otra que se encuentra en la *Oda a Balcarce,* que el autor escribiera en 1810. a raíz de la batalla de Suipacha, de la que fue testigo y actor, y que dice así:

"Más rápido que el rayo, los cañones
Empeñoso investiga,
Habla a todos, anima, incita, hostiga;
Y al tremendo avanzar de sus cañones
Desmaya el enemigo
Y huye a los cerros demandando abrigo
Armas, caudales, cajas y banderas,
Todo a sus plantas queda;
No hay orgullo, ni audacia, que no ceda
A su arrogante brío; las laderas,
Los llanos y quebrados
De trofeos doquier se ven sembrados".

En la propia forma se rindieron en Salta.

Desde un polo hasta el otro resuena
De la fama el sonoro clarín,
Y de América el nombre enseñando
Les repite: Mortales, oid:
Ya su trono dignísimo abrieron
Las provincias unidas del Sud.
Y los libres del mundo responden:
¡Al gran pueblo argentino, salud!

Desde un polo hasta el otro polo de la tierra resuena el clarín sonoro de la fama, la que al enseñar el nombre de América repite a los mortales: "Oid: Las Provincias Unidas del Sud acaban de abrir su digno trono a todos los seres libres de la tierra"; y éstos, entonces, en respuesta, exclaman: *"¡Al gran pueblo argentino, salud!"*

La estrofa final ha inspirado claramente el concepto expresado en 1853 en el preámbulo de la Constitución.

El coro, a ejemplo de la masa griega, responde con un voto supremo:

Sean eternos los laureles
Que supimos conseguir.
Coronados de gloria vivamos
O juremos con gloria morir.

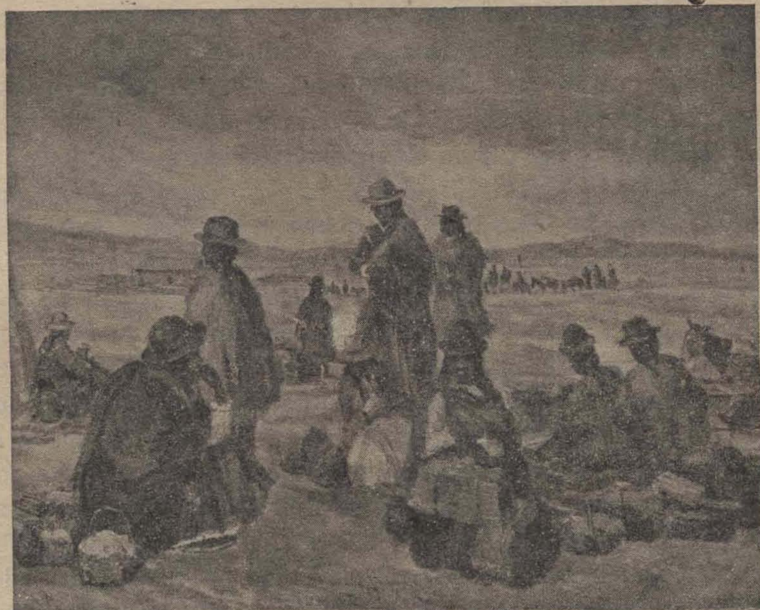
El Himno Nacional, aunque sólo se inspiró en las ideas políticas que pudo transmitirnos la España monárquica y en la cultura literaria posible en la enseñanza del Colegio de San Carlos, tiene como fuente de inspiración verdadera el cuadro de la dominación española y la decisión del pueblo argentino de acabar con ella, demostrada en las pocas batallas comprendidas de 1810 a 1813 (de Suipacha a Tucumán).

Con estos elementos, la página fue trazada. No se la puede tocar, porque expresa la verdad de un hecho que fue.

Es la demostración a la vez de una profecía, de una adivinación realizada en la esfera de la doctrina política, con el mismo acierto con que fue tan admirablemente vista.

Después de los cien años, esta canción nos resulta una Ley tan sagrada como la que Moisés recibiera por inspiración en las alturas del Monte Sinaí.

DAVID PEÑA



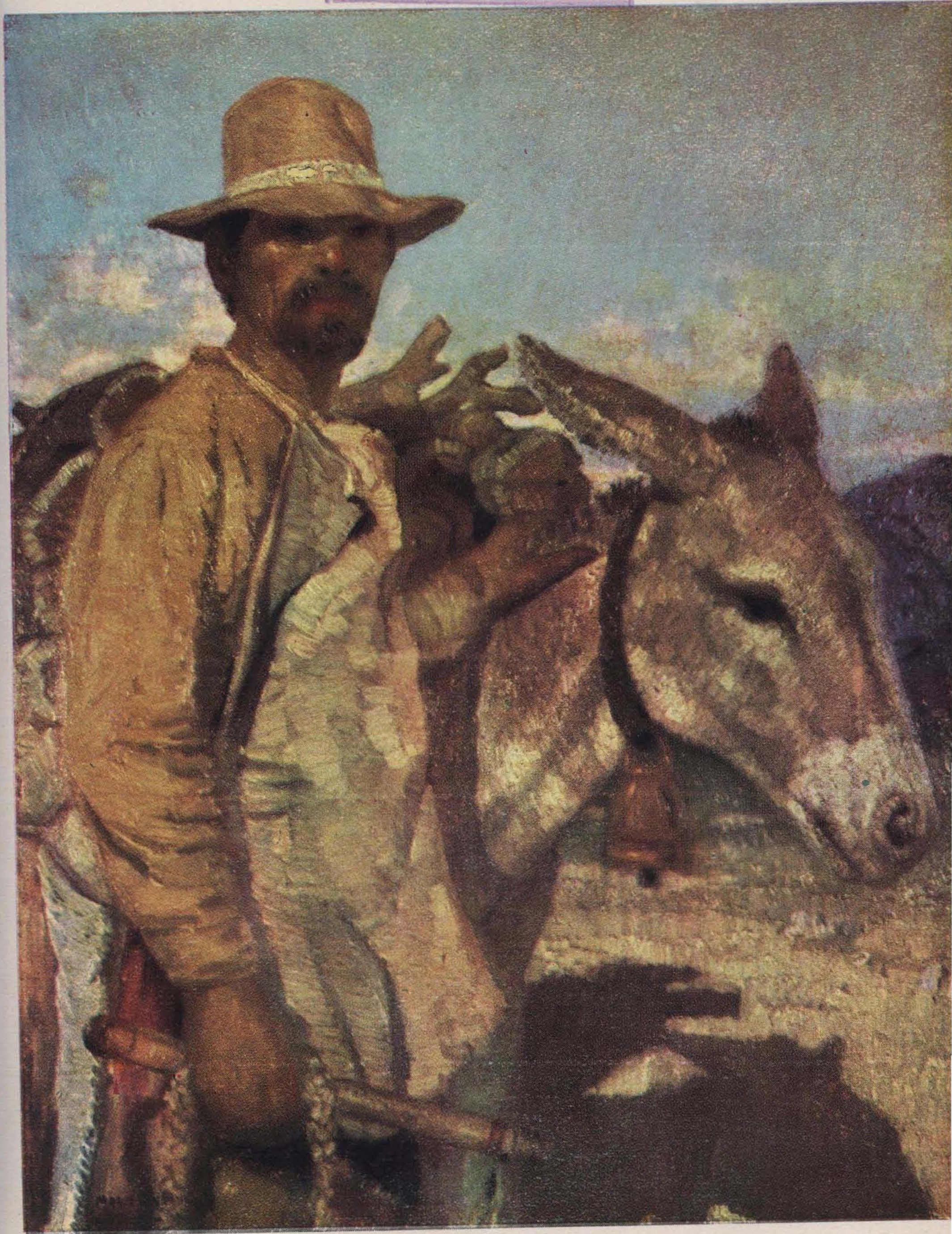
"Escena colla" (Óleo)
por AURELIO VÍCTOR CINCIONI — Ministerio de Educación

EL PROGRAMA DECROLYANO

El programa decrolyano no está constituído por una serie de materias situadas en casilleros determinados, donde cada una de ellas se desenvuelve siguiendo un orden riguroso señalado por una larga lista de temas concatenados que va ampliando el radio de conocimientos a medida que los alumnos avanzan en el curso del año y pasan al inmediato superior. Éste, que es el programa tradicional, se somete a un orden más o menos lógico, pero desacorde con las leyes del desenvolvimiento del niño.

El doctor Decroly, al contrario, consulta a la naturaleza infantil y trata de favorecer su desarrollo psíquico y biológico *adaptando la escuela al niño.* Éste por otra parte, no percibe las cosas aisladamente, sino mediante una visión totalizadora. Y aquí se encuentra la causa para que el doctor Decroly fundamente su programa en los principios del egocentrismo infantil y de la globalización. Por supuesto, Decroly no rechaza los conocimientos de las materias llamadas instrumentales; lo que hace es relacionar estos conocimientos mediante una visión globalizadora de la realidad, siguiendo el método de los centros de interés. *"Todo eso que yo pido como conocimiento —dice— está en los programas oficiales. Ya lo sé. Pero yo creo un lazo entre todas las materias. Yo hago que converja o diverja todo de un mismo centro: el niño. Yo tengo en cuenta el interés del niño, que, para mí, es la palanca por excelencia".*

Aún más. Los aspectos en que se dividen los medios social y natural no están desconectados de las cuatro necesidades fundamentales del niño. Al contrario, están íntimamente relacionadas con ellas. Nos lo dicen los programas decrolyanos para los primeros grados de las escuelas primarias de Bélgica, que contemplan las necesidades del niño en relación con los medios social y natural y se desenvuelven en un solo año. Únicamente en los grados superiores se estudia una sola de estas necesidades, por ejemplo, la de alimentarse o cualquier otra. El trabajo ocupa un lugar especial.



(Oleo 1,00 x

"Leñatero Riojano"
por MARIO ANGANUZZI



MARIO ANGANUZZI. — Argentino. Nació el 26 de agosto de 1888. Pintor autodidacto. Concurrió a los salones nacionales, provinciales y municipales. Profesor de dibujo en la Escuela Normal Mixta Joaquín V. González (Chilecito). Realizó exposiciones individuales en las principales galerías. Está representado en el Museo Nacional de Bellas Artes y en los de Rosario, Santa Fe, Paraná, La Plata, etc. Además, está representado en galerías particulares y reparticiones públicas.

Del álbum del "Museo de Bellas Artes de la Boca"

En suma, el doctor Decroly no admite, según puede notarse, esas lecciones dispersas, desarticuladas, esos "elementos caóticos depositados al azar en la inteligencia del niño", como diría Marcelo Pommera. Todos los conocimientos se relacionan entre sí, en una sucesión ordenada y conexa.

Para el mejor cumplimiento de este objetivo, Decroly formula el programa partiendo del niño y de los seres vivos que están en su contacto, para terminar con los elementos de la Naturaleza. Sigue este orden: niños y personas que les rodean, animales, vegetales, minerales. Parte de lo que ve el niño, para llegar a lo que no está a su vista. Parte de la época en que vive, para hacerle conocer el pasado del mundo.

He aquí el método sintético de adquisición de conocimientos, el método de los centros de interés del doctor Decroly.

Se puede comprender perfectamente que este método no es de instrucción solamente: es también un método de educación. Por un lado proporciona los conocimientos indispensables que debe saber un niño, guiando su espíritu hacia la cultura, mediante la intervención de su actividad intelectual y física, y por otro favorece al desenvolvimiento de su personalidad, mediante el cultivo de sus aptitudes anímicas. Por un lado le proporciona un conjunto coherente de ideas; por otro le ayuda a cultivar sus valores morales y espirituales, encaminándole así a que poco a poco se forme un sentido de responsabilidad.

Ahora bien; el desarrollo de cada uno de los centros de interés se sujeta a un procedimiento original, que ha ideado Decroly siguiendo las leyes del desenvolvimiento mental.

En efecto, la primera función mental que realiza el niño, en el proceso de adquisición de los conocimientos, es ponerse en contacto con el mundo externo por medio de los sentidos y la experiencia personal inmediata; es decir, observa. Luego trabaja con materiales abstractos, como son imágenes de realidades actuales, pero inaccesibles y con recuerdos de realidades y hechos pretéritos con los cuales relaciona sus observaciones. Estos ejercicios se llaman de asociación. Por último, expresa estas relaciones sirviéndose del lenguaje oral, escrito, gráfico y manual. Este tercer momento se denomina expresión.

Alrededor de estas tres etapas reúne Decroly todos los conocimientos contenidos en los programas, relacionándolos con las materias de enseñanza.

ARELLANO MONTALVO

GEORG KERSCHENSTEINER

TEÓRICO Y ORGANIZADOR DE LA ESCUELA ACTIVA

VIDA Kerschensteiner nació en Munich el 29 de julio de 1854; se hizo preceptor, y después, tras sus estudios universitarios en Munich, profesor y organizador de la enseñanza profesional y primaria de su pueblo natal, según los principios de la escuela activa. La Universidad de Munich le confirió el título de profesor "honoris causa".

SIGNIFICACIÓN 1º) Ha extendido Kerschensteiner en Alemania las ideas fundamentales de Dewey, y también la forma radical de la pedagogía social.

2º) Para la concepción de la escuela activa se ha basado en Pestalozzi.

3º) Aunque superó su primer período naturalista y estimó y utilizó de grado el valor de la psicología como ciencia del espíritu, no ha invocado, sin embargo, lo bastante la base religiosa de la formación.

4º) Su Theorie der Bildung quedó consagrada como obra capital, y por mucho tiempo habrá de ser estudiada concienzudamente.

La escuela del trabajo, escuela del porvenir

Lamentaba con razón John Dewey, célebre profesor de filosofía en la Universidad de Columbia, de Nueva York, que las escuelas del antiguo y nuevo mundo están casi únicamente organizadas para "escuchar". Así como el biólogo puede con uno o dos huesos reconstruir todo el animal, dice en su libro *Escuela y sociedad,* así cuando nos representamos el local escolar ordinario — bancos en fila con sitio apenas suficiente para manejar libros, lápices y papeles; pizarras negras, tal cual silla, cuatro paredes desnudas o adornadas con algún grabado—, podemos imaginar los hechos educativos e instructivos que ocurren en aquel lugar. *"Todo está organizado para escuchar".*

Ahora bien: en la edad escolar, ni más ni menos que en la primera infancia, el alumno no está organizado para escuchar ni para recibir pasivamente. Al contrario. Los años de la infancia,

hasta la pubertad, se distinguen sobre todo, por una actividad viva. Lo que los caracteriza es hacer, crear, moverse, ensayar, experimentar, vivir para aprender constantemente de la realidad. Toda la incesante actividad juguetona del niño está impuesta por la naturaleza para hacer crecer las fuerzas psíquicas y físicas merced a múltiples experiencias vivas.

Aunque no le cuadre a nuestra libresca educación, el noventa por cien de muchachos y muchachas prefieren con mucho la actividad práctica a la reflexión abstracta. En ellos, la frase "experimentar vale más que estudiar", conserva todo su valor. Sólo cuando el saber ayuda a sus experiencias prestan oído diligente para escuchar y se sumergen en los libros, y no sólo en los libros de historia. Siempre están listos para trabajar en el taller y en la oficina, en el jardín y en el campo, en el establo y en la lancha pesquera. Tal es su campo de aprendizaje por excelencia. Allí hay mil cosas que interesan a su espíritu anhelante; allí un sinfín de ocupaciones que solicitan a su fuerza muscular inconsciente; allí perciben en sus propios actos las pulsaciones de la vida social; allí experimentan las relaciones que la vida crea entre los individuos; allí aprenden que las cosas pequeñas dependen de las grandes y las grandes de las pequeñas; allí se habitúan a ayudar a sus padres y también a los desconocidos, a aliviar a los desgraciados, a dar de comer a los hambrientos, confortar a los cansados, reanimar a los abatidos; aprenden a querer juntos, a organizar juntos, a acomodarse juntos y de buen grado, tal como lo hacen en sus juegos.

Pero se abrieron las puertas de la escuela. Ya no hay actividad que verdaderamente interese; ni realidad de casa, ni de taller, ni de oficina, ni de pueblo, ni de jardín, ni de campo. Se acabó el mundo entero del niño. Un universo nuevo, extraño, se abre ante él, cuajado de enigmas y de exigencias y de fines incomprensibles. Ya no hay arena, ni cajas de construcción, ni tijeras, ni martillo, ni látigo, sino pizarras, lápices, reglas, libros. Ya no hay parloteo alegre y fantástico; sólo callarse y escuchar; ya no hay alardes de espíritu en un mundo de apariencias, sino atención y un sentido único impuesto al pensamiento; ya no hay hallazgos, ni experimentos, ni producción, sino imitación servil. En lugar de vagar alegremente por calles y senderos, el asiento y la quietud; en lugar de obrar juntos bajo la dirección de un jefe elegido, el afán solitario e impuesto; en lugar de ayudar al

compañero débil, tener buen cuidado de que no copien. ¡Y nos extrañaremos de que aquellos niños se desconcierten, pierdan la cabeza y se reconcentren en sí mismos! ¡De que en lugar de abrirse, su pensamiento se vaya lejos de la escuela, a pesar de su buena voluntad, a pesar de reprimendas y castigos!

Sería, sin embargo, injusto negar las ventajas de la escuela actual para la educación: la costumbre al trabajo no deseado, el orden fijo de la vida escolar, la exactitud precisa y la seriedad imperturbable. Ciertamente, los niños pueden adquirir con ello preciosas cualidades que no hemos de pasar por alto: precisión, cuidado, perseverancia, regularidad, dominio propio.

Pero lo que nuestra escuela no da al niño que entra en la vida, lo que allí degenera más bien que desarrollarse, son las actividades características que la mayoría posee en germen a su llegada: el afán de "ser ellos", el arranque de valor, el espíritu emprendedor, la firme voluntad de lograr algo nuevo y nunca visto; el gusto por la observación y la pesquisa; el trabajo ardoroso, no para sí mismo o para medrar y superar a los otros o triunfar en la lucha por la existencia, sino, al contrario, para poner sus fuerzas al servicio de los demás, de todos aquellos que las necesiten.

Y entonces viene la pregunta: ¿No podría transformarse nuestra escuela actual de forma que, conservando sus ventajas, otorgase lo suyo a las exigencias de la naturaleza infantil y fomentase las disposiciones activas, tan descuidadas y aun dañadas hoy? Si tal sucediera, habríamos de dirigirnos, desde el comienzo de la enseñanza, a las fuerzas creadoras del niño, y, en cuanto nos fuera posible, en campo análogo a aquel que, antes y durante la escuela, llenan su gusto personal y su medio social. En casa, *el cuarto de jugar* constituye para el niño el taller donde su espíritu elabora las mil impresiones y excitaciones de su medio; y lo mismo para el niño ya más crecido, *el salón de estudio y trabajo en la escuela* deberá ser el taller central de su actividad, y de ahí irá de buena gana a las clases, de donde volverá provisto de nuevos conocimientos *deseados por él.*

Preciso es hacer de nuestra escuela libresca una escuela de trabajo, atendiendo a la escuela de juegos de los primeros años de la infancia.

Claro que no se puede decir con razón que nuestra escuela actual no exija trabajos al niño. Leer correctamente, escribir con pulcritud, calcular con precisión, son trabajos que pueden obrar

con eficacia sobre el carácter y la voluntad del niño; y aun tales actividades pueden adquirir el valor de un *trabajo productivo*, si abandonamos los procedimientos mecánicos de nuestro sistema escolar actual y comprendemos de una vez que el niño escolar de mucha mejor gana "obra" que no "se deja obrar". Entender lo que lee, dar cuenta con toda su alma y con toda su fuerza de expresión de aquello que ha entendido; hacer vivir ante los demás, por sus propios medios, lo que él mismo ha vivido; comprobar sus apreciaciones del espacio y del tiempo, sus observaciones en la sala-taller y en la vida cotidiana; todo esto, en verdad, es una actividad productora con todos los frutos del trabajo.

Pero hasta la fecha nuestra actividad escolar es principalmente de orden intelectivo y supone —en el caso de que interese verdaderamente al niño— una capacidad intelectual nada escasa. Además, esta actividad, por lo menos durante el período escolar, no tiene suficiente relación con la vida ordinaria del niño; aparte de que sólo favorece el desarrollo individual, sólo satisface los deseos propios, procura sólo el avance personal, sin prestar a los demás la debida atención.

La nueva escuela necesita una vasta posibilidad *de trabajo manual* que pueda, según las disposiciones de los alumnos, llegar a ser una posibilidad de *trabajo intelectual*. El trabajo manual es el verdadero medio de desarrollo para la inmensa mayoría de los hombres. Requiere también aquellas actividades que estén más o menos, ligadas con las familiares o sociales de los padres, a fin de que la trama tejida por la escuela no se desgarre cotidianamente desde el punto y hora que el niño se quite de la espalda la cartera escolar. Y, por fin, una actividad al servicio de los demás, de suerte que desde el primer día de clase se aprenda de nuevo que *lo que hace una vida verdaderamente grande no es dominar, sino servir*. Sólo cuando el trabajo escolar realice esta misión se convertirá en el fundamento de esa educación cívica que la vida social exige de la escuela, y que hasta aquí, como tantas otras cosas, sólo fueron buenas palabras. Sólo del trabajo común nace la idea de obligación común, de olvido propio para un fin colectivo. Por el trabajo común, la trama de la vida colectiva se extiende a la vida escolar, y la enseñanza teje mil hilos parejos a los que teje la vida familiar, gracias a su espíritu de servicio, su dependencia jerárquica, su abnegación, su amor desinteresado...

Necesitamos salas de trabajo, no para desarrollar capaci-

dades manuales ni para que nuestros contemporáneos no pierdan sin ellas el hábito del trabajo práctico, no para que los niños aprendan allí a aserrar, limar, taladrar, coser, tejer o cocinar, ni para que gusten de los trabajos manuales, sino que necesitamos de la escuela activa para educar hombres que comprendan el fin y la utilidad de las relaciones sociales, y que llenos de gratitud se den al servicio social. La necesitamos porque no es el *libro* que trae la cultura, sino el *trabajo,* el trabajo al servicio de la colectividad o de una gran causa...

Cuanto más sembremos con la palabra y el ejemplo estas ideas sobre el valor de la escuela de trabajo, mejor nos guardaremos de la necia exageración que pretende que la antigua escuela libresca no vale absolutamente para nada; mejor nos convenceremos los hombres de que la ciencia de los libros puede incorporarse orgánicamente al proceso del trabajo; más ahincadamente diremos que no queremos descuidar la lectura, ni la escritura, ni el cálculo, tan importantes en la vida para ganarse el pan y para la educación ulterior; y mejor venceremos los obstáculos y se realizará más pronto la gran transformación de nuestro sistema escolar.

H. DE HOVRE



"Por el camino"
por AURELIO VÍCTOR CINCIONI (Óleo 0,60 x 0,70)

Suplemento Escolar de EL MONITOR



"Hay que educar al soberano. Es la educación primaria la que civiliza y desenvuelve la moral de los pueblos. Todos los pueblos han tenido siempre doctores y sabios, sin ser civilizados por eso. Son las escuelas la base de la civilización".

SARMIENTO

ORIGEN DE LOS APELLIDOS ESPAÑOLES

por *RODOLFO CALDERÓN*

Todos los apellidos tienen un significado o una tradición auténtica o fantástica creada por los genealogistas para hacer heroicos los orígenes oscuros de muchos plebeyos.

Los sobrenombres con función de apellido solían tomar el género de la persona que los llevaba, así: Illiana Rubia, Martín Gato, María Castaña, Juan B., etc.

Por comparaciones con ciertos animales se generaban apellidos como Cierva, Cabeza de Vaca, Gallo, Garza, Pinzón.

Muchas personas tenían como apellido el nombre del oficio o del cargo que desempeñaban: Juan el Herrero, García el Zapatero, don Bernabé el Abad, o el Merino, etc. Los apellidos Herrera, Ferrer, Ferrera, Ferrario, etc., derivan del oficio de herrero.

Algunos, para distinguirse, se referían a la popularidad de su mujer o de sus próximos parientes: Martín González, marido de de doña Helena; Gómez, el yerno de doña Eulalia; Rodrigo, cuñado del Arcipreste, etc. Los apellidos de la calle y de la iglesia se impusieron generalmente a los niños abandonados en la calle o a las puertas de los templos.

El lugar donde se habitaba servía también de apellido: de la Calle, de la Cuesta, de la Rúa, Agüera, Aguilar, Aguiar, Aguilera, Alcázar, Arenal, Barrera, Barreda, Cañada, Castejón, Castelar, Castro, Cotarelo, Enciso, Gándara, Palacio (Pazo, en gallego; Palau, en catalán), Pueyo, (Puig en catalán), con los diminutivos: Puyol y Pujol, Quintana, Quiñones, Sotello (de Soto), Valle, Vallejo, Vega, Veguilla, etc.

La flora influyó grandemente en la toponimia y en los orígenes de los apellidos: Acebal, Acebedo (sitio poblado de acebos), Alcedo (abundante en arces); Avellaneda (lugar de avellanos), Cañizares, Carvajal, Castañeda, Cepeda, Hinojosa, Mosquera, Olmedo, Pimentel, Piñero, Poveda, Rebollar, Robledo, Salcedo, Salgado, Tejeda, etc.

Los extranjeros, los que habían realizado algún largo viaje, tomado parte en una expedición o cruzada, eran conocidos por el nombre de su patria o de la empresa que les había hecho populares: Alemán, Francés, Tudesco, De Aragón, de las Navas, Perulero, etc. Dalen, Dalence y De Allende, significan "Los de afuera ", en tanto que las formas Díaz, Castellano, Lope, Vizcaíno, etc., seguían la antigua construcción latina.

Fue también costumbre agregar al nombre patronímico el del lugar en que se habitaba o de donde se era originario: tal sucede en García de Lejín, Suero de Quiñones, Iñigo de Loyola, Juan de Tafalla o de Toledo, etc. Entre judíos es frecuente Abraham de Medina, Samuel de Burgos, Ismael de Loja, Benjamín de Tudela, etc.

Otros apellidos tienen su origen en una invocación a Dios o en el nombre de un santo: Martín de Deu (Dios), Santalices o Santelis (de San Félix); Santatullán (de San Julián); Sanjurjo y Santurce (de San Jorge); Samper y Sampere (de San Pedro); Seoane (de San Juan). Los que habían visitado Roma o los Santos Lugares se llamaron después Romero o Romeo, Palmero, Palmerín, Peregrín y Peregrino, etc.

La difusión de las casas solariegas, en un principio com-

puestas por una casa fuerte en la cual vivía el señor y los suyos y por las casas habitadas por los vasallos, fueron imponiendo el uso de llevar como apellido el nombre del solar o del caserío: Fulano de Bengoa, era, por ejemplo, el nombre del señor, e igual denominación llevaban sus hijos, y, en general todos los habitantes de la casa, incluso los serviles. Por este estilo se apellidaron Rey o Reina los miembros de la servidumbre de los reyes.

Las mujeres tardaron más que los hombres en adoptar apellidos. Por mucho tiempo conservaron la forma romana (ejemplo, Urraca, hija de Sancho); más adelante llevaron sus apellidos después de casadas, y sus hijos segundones optaban, libremente, por el apellido materno o paterno, costumbre en uso hasta muy entrado el siglo XVII.

Los apellidos vascos, gallegos, catalanes, valencianos y mallorquines, por su toponimia y orígenes son como los castellanos.

La venida a España de emigrados extranjeros, no menos que la de los auxiliares o aliados en las guerras de la Península, originaron los apellidos exóticos de algunas familias españolas. Así: O'Donnell, O' Reilly, O'Farrel (apellidos irlandeses); Cabrinetti, Pellegrini, Esquilache, Farine (italianos); Canterac, Viamonte, Moreu, Deulofeu, Ganivet (franceses); Prendergast, Blake, Shaw (ingleses); Bécquer, Tilly (alemanes), etc.

APELLIDOS GENEALÓGICOS

En su mayoría son inventiva de genealogistas, unas formadas de la tradición, otras caprichosas o fantásticas. Ejemplos:

En el libro "Becerro de Castilla", se lee que el origen del apellido Ayala data de un don Bela, el cual pidió una tierra abandonada, al rey Alfonso I. Los que acompañaban al monarca, clamaron a coro: "Señor, Ayala, Ayala". El rey se la otorgó y dijo que de allí en adelante aquella tierra tuviese por nombre Ayala y su poseedor conde de Ayala.

Del apellido Zárate se cuenta que, habiendo un caballero de la casa de Ayala hospedado a un rey de Navarra, mandó por hacerle más fiesta a cinco hijos que tenía, que escaramuceasen en sus caballos. Aventajóse el más mozo y el rey se le aficionó tanto que le dijo, en vascuence: Zuzarate onina; que quiere decir: "Vos seréis el mejor", por lo que los descendientes del quinto de los Ayala, quedaron con el sobrenombre de Zárate.

Los nombres hebreos descubren su origen levítico o sacerdotal; los nombres griegos expresan la exaltación de la inteligencia, de la belleza y de la fuerza; los romanos son patriarcales o religiosos: los de origen godo descubren el carácter batallador de la raza.

SIGNIFICADO DE ALGUNOS NOMBRES

NOMBRES HEBREOS

Abraham. Padre de numerosa posteridad.
Abdón. El servidor.
Ana. Graciosa.
Andrés. Hombre fuerte.
Bernabé. Hijo de Consolación.
Daniel. Juicio de Dios.
David. El bien amado.
Emanuel. Dios con nosotros.
Ester. Estrella.
Gabriel. Fuerza de Dios.
Isabel. Juramento de Dios. (Elisabeth).
Isaías. Saludo del Señor.
Joaquín. Elevación del Señor.
Jeremías. Preparación del Señor.
Jerónimo. Hombre sagrado.
José. Aumento del Señor.
Josué. Dios salvador.
Jacob. El que substituye a otro.
Juan. Hijo lleno de gracia.
Lázaro. Ayuda de Dios.
Magdalena. Magnífica.
Marta. Provocativa.
Matías. Don del Señor.
Miguel. Semejante a Dios.
Noemí. Bella.
Samuel. Propuesto por Dios.
Sara. Princesa.
Susana. Lirio, flor brillante.
Simeón. El que escucha.
Simón. El que obedece.
Salomón. El pacífico.
Tobías. La bondad de Dios.
Zebedeo. Memoria de Dios.

NOMBRES GRIEGOS

Adelino. El noble.
Antero. Contrario al amor.
Anatolio. Nacido en Anatolia (Asia Menor).
Alejandro. Protector.
Alcibíades. Generoso.
Andrónico. Vencedor de guerreros.
Aniceto. El invencible.
Arístides. El mejor.
Aristocles. El renombrado.
Arquelao. Jefe del pueblo.
Arsenio. Enérgico.
Agatón. Bueno.
Anacleto. Invocado.
Apolodoro. Don de Apolo.
Aristarco. Que manda a los Grandes.
Atanasio. Inmortal.
Anastasio. Resucitado.
Adelaida. Hija ilustre.
Atala. Delicada.
Boecio. El defensor.
Calixto. Muy hermoso.
Ciriaco. Maestro.
Crisóstomo. Boca de oro.
Crisógono. Nacido del oro.
Damián. Hombre popular.
Demóstenes. Fuerza del pueblo.
Diodoro. Don divino.
Diocles. Gloria de Dios.
Dionisio. Bajado del cielo.
Diógenes. Nacido de la divinidad.
Esteban. El coronado.
Eudoxio. Buen pensamiento.
Eufemio. Buen renombre.
Eufrasia. Alegría.

Eufrosina. Honradez.
Eugenio. Bien nacido.
Eulalia. Que habla bien.
Eusebio. Piadoso.
Eutropio. De buen humor o de buenas costumbres.
Evaristo. Excelente.
Felipe. Amante de los caballos.
Gregorio. Vigilante.
Hermes. Guardían.
Isidoro. Don de Isis.
Jorge. Que trabaja la tierra.
Macario. Hombre feliz.
Margarita. Perla.
Melisa. Abeja.
Mónica. Viuda.
Nicandro. Vencedor de hombres.
Nicolás. Vencedor de pueblos.
Nicasio y Nicanor. Victoriosos.
Nicéforo. Que trae la victoria.
Nicomedes. Que prepara la victoria.
Pánfilo. Querido de todos.
Pantaleón. Misericordioso.
Sebastián. Respetuoso.
Sinforiano. Util.
Sinesio. Sabio.
Teodoro. Dedicado a Dios.
Teodosio. Consagrado a Dios.
Teófilo. Amigo de Dios.
Teofrasito. Que habla en nombre de Dios.
Temístocles. Gloria de la justicia.
Teopompo. Enviado de Dios.
Timoteo. Que honra a Dios.

NOMBRES ROMANOS

Adeodato. Dado a Dios.
Albino. Blanco.
Amando. Digno de ser amado.
Armando. Que debe ser amado.
Augusto. Venerable.
Balbino. Tartamudo.
Beatriz. Afortunada.
Benito. Bendito.
Bonifacio. Buena cara
Camilo. Sacerdote Joven.
Cándido. Simple.
Catón. Prudente.
Celestino. Del Cielo.
Celso. Elevado.
Clara. Ilustre
Domingo. Del Señor.
Eloy. Elegido.
Fausto. Buen agüero.
Flavio. Rubio dorado.
Florencio. Floreciente.
Fulgencio. Brillante.
Hilario. De buen humor.
Lorenzo. Laureado.
Lucía. Luz.
Octavio. Hijo octavo.
Prisco. Antiguo.
Sixto. Sexto.
Urbano. De buenas maneras.
Vicente. Vencedor.

NOMBRES GODOS

Adalberto. Hombre ilustre.
Adolfo. Noble.
Américo . Poderoso.
Anselmo. Protegido de Dios.
Arnoldo. Fuerza de águila.
Berta. Mujer fiel
Bertoldo. Hombre fiel.
Carlos. Fuerte.
Chilperico. Bravo para socorrer.
Clodoveo. Guerrero célebre.
Clotilde. Hija ilustre.
Clodomiro. Jefe célebre.
Clotario. Eminente.
Dagoberto. Brillante como el día.
Eduardo. Protector.
Grimaldo. Tenaz en la pereza.
Guzmán. Hombre bueno.
Heriberto. Brillante en la pelea.
Osvaldo. Poderoso en Dios.
Reginaldo. Guardían de su fe.
Ricardo. Poderoso.
Roberto. Que brilla por la palabra.
Sigiberto. Brillante por la victoria.
Teobaldo. Osado.
Teodorico. Jefe militar.

LA LITERATURA EN LA ESCUELA

por *LUIS HUERTA*

Tú habrás leído u oído leer *poesías,* eso que comúnmente se llaman *coplas y versos.* De seguro que, ya a tu edad, sabrás recitar alguna poesía bonita que te haya gustado mucho y la hayas aprendido de memoria, ¿no es cierto? Si es así, cuando termines de leer este capítulo recita con buena entonación la mejor poesía que conozcas.

Tal vez te figures que poesía es únicamente el verso, más no es así: la composición en verso es la manera más bella de expresar la poesía; pero también en prosa se hace poesía, y, a veces, primorosa.

Vamos, pues, a ocuparnos unos instantes hablando del arte poética; pero, ante todo, quiero que te pongas en guardia contra un viejo error que todavía tiene arraigo entre el vulgo, y que circula en forma de aforismo. Se suele decir comúnmente: "El poeta nace, no se hace". Y esto es falso a todas luces. Debes desechar ese refrán y sustituirlo por este principio de la ciencia estética, formulado por el italiano Croce: *"Todo hombre, nace poeta; pequeños poetas unos, poetas soberanos otros".*

Entre el hombre de genio y el hombre común no hay diferencia de calidad, sino de cantidad. Por haber confundido estos valores, "se ha dado lugar al culto y a la superstición del genio, olvidando que la genialidad nace del trabajo de la humanidad misma".

El secreto estriba en enseñar a todos "el arte de hablar", el arte de expresarse bien por medio de la palabra hablada o escrita. ¿Notas ya el alcance, la importancia extraordinaria de la cuestión? Piensa en ella y verás qué interesante resulta.

Tú ya debes saber que la *literatura* es el arte literario que tiene como medio de expresión la *palabra.*

Y que se llama *literato* al que cultiva la literatura.

El literato emplea la palabra para expresar las ideas bellamente, para la realización de la *belleza.* Combinando palabras, para expresar ideas y sentimientos, se han levantado monumentos inmortales de Arte en todas las naciones civilizadas del mundo. Su fondo común es la belleza.

La *belleza* es un valor espiritual. Mediante la belleza las cosas y la vida se nos hacen amables. También podría decirse que lo bello nos conduce al amor: ello produce en nosotros la emoción ante los espectáculos grandiosos de la Naturaleza, ante las hazañas sublimes de los héroes, ante los descubrimientos portentosos de los sabios... Todos podemos capacitarnos para sentir y realizar la belleza. Todos podemos llegar a ser artistas. La belleza es el puente tendido entre la realidad y el ideal. La *realidad* es el mundo en que vivimos. El *ideal* es el mundo en que quisiéramos vivir...

Debes acercarte con verdadero cariño al diccionario en busca de palabras. Cuanto más aumentes tu caudal de voces más fácil te será expresarte

bien. Piensa que cada palabra es un ser dotado de vida: como tú y como yo, cada palabra tiene su familia y cada familia tiene su historia, que debe interesarte conocer. Por ejemplo: estar, estante, estanque, *estanco, estable, estación, estado, establo,* etc., son palabras que pertenecen a una misma familia lingüística, por lo que tienen entre sí un parecido, un aire inconfundible de familia. ¿Serías tú capaz de destacar los rágos comunes de esas palabras? Observa que todas ellas tienen una raíz común formada por tres letras EST que llevan en sí la idea *general* del significado *(estar),* y que el resto de las letras de cada palabra sirve solamente para marcar el *matiz* o los altibajos de la idea.

Busca la *cuna* u origen de las palabras, *etimología.* Compara su *estructura material,* esto es, su forma, como si dijéramos su cuerpo y el ropaje con que aparecen a nuestra vista —*morfología.*

Intenta penetrar en el *alma* de las palabras, en su esencia, que equivale a conocer su sentido o significado, *semántica.*

Analiza la función u *oficio gramatical* de cada palabra, *analogía.*

Atiende a su *musicalidad,* a su sonido, *fonética.*

Si prestas atención esmerada a las palabras, ellas te entregarán su secreto; si, además, estudias un poco de retórica y te fijas como se expresan los buenos escritores, sin pensarlo, podrás decir emocionado algún día: También yo soy poeta.

Es más: tú empleas constantemente palabras para comunicarte con todas las personas que tratas. Pues bien; estás en el deber de mejorar cada día tu lenguaje. Con ello ganarás tú y ganarán los que te rodean.

Lee con atención lo que sigue, y, de seguro, te pondrás de acuerdo con su autor: "Hay que embellecer el lenguaje, como elemento de expresión; hay que depurarle, sublimarle, dignificarle, y para ello hay que empezar por escoger palabra por palabra.

Las palabras, además de su significado ideal, tiene cada una por sí su cualidad emotiva, su poder sugestivo, constituido por la estructura de sus sílabas y la musicalidad de su prosodia. Hay palabras suaves y palabras ardientes, palabras agrias y palabras dulces, palabras concisas y concretas y otras vagas, nebulosas, como un ensueño. No es lo mismo usar unas que otras. De igual manera que cada color posee una gama innumerable de matices, cada palabra tiene su graduación, aún dentro del concepto sinónimo. Por eso hay que buscar, hay que elegir siempre la precisa, única, inmutable; palabras que sean unas veces como cuchicheos de pensamientos, murmullos de ideas, ecos de voces apenas percibidas; otras, crispadas y vibrantes como descargas eléctricas que sacuden los nervios; otras, aún, son como ácidos, como revulsivos, que sobreexcitan la sensibilidad..."

Observa que no es lo mismo *ciencia literaria que técnica literaria.* La primera llámase *literatura general;* la segunda, *retórica y poética.* Esta última constituye el arte literario. Para su estudio puede seguir la siguiente divisa: Primero la retórica; después la poética.

La retórica fija las reglas del arte literario, constituye el oficio, la técnica, o sea, el hábil manejo de los materiales del habla; en cambio, la poética, es la emoción, la finura del sentimiento, el vuelo hacia la inspiración artística, el refinamiento del buen gusto literario.

Los elementos integrantes de la obra literaria son: 1º, *la belleza,* que es el *fondo* de la obra. 2º, *el pensamiento* o *forma interna.* 3º, *el lenguaje,* la palabra o *forma externa.* 4º, *el estilo,* que consiste en la unión de ambas formas o la manera peculiar de expresión del artista. Estos cuatro elementos son comunes a todas las obras literarias. Pero éstas representan múltiples aspectos: Unas tienen por misión exclusiva la expresión de la belleza y van dirigidas principalmente al sentimiento: Son las *obras poéticas* (épicas, líricas y dramáticas). Otras, tienden con preferencia al bien: Son las *obras morales* (elocuencia, novela, historia), que hablan a la voluntad. Un tercer grupo busca la verdad y se encaminan a la inteligencia: son las *obras didácticas* o de enseñanza de las ciencias y de las artes en general. Así aparecen los llamados *géneros literarios.*

Nota bien que los tres géneros literarios realizan una misma *esencia* con el mismo *medio* de expresión; pero que la Poesía *canta* la idea, la Didáctica *expone* la idea y la Oratoria la *discute* y *propaga.*

El literato que emplea la palabra hablada se llama *orador.* El que usa la palabra escrita recibe el nombre de *escritor:* éste puede ser *poeta* si se expresa en verso y *prosista* si lo hace en prosa. CASTELAR, GARCILASO y CERVANTES son considerados como las tres primeras figuras de la literatura española en la oratoria, en la poesía y en la prosa, respectivamente.

I I

La *composición literaria* puede ser oral, *elocución* o escrita, *redacción.* Una y otra suelen presentarse en alguna de las dos formas fundamentales de la palabra artística: *prosa* o *poesía.*

Para acostumbrarte a la expresión correcta del pensamiento mediante la palabra, debes empezar por sencillas composiciones en *prosa,* pues ésta es más fácil que el *verso.*

Vamos a fijar nuestra atención breves momentos sobre el arte de hablar en prosa, y a continuación haremos ligeras indicaciones respecto a la composición en verso.

Se habla y escribe en prosa constantemente. La prosa es la forma de expresión literaria más usual.

Cuando tenemos que dar a conocer alguna cosa por medio de palabras hacemos su *descripción.* Si tenemos que referir algún suceso entonces se dice que hacemos una *narración.* No lo olvides: las cosas se describen; los hechos se narran.

Y hablar consiste en eso precisamente: en decir *algo* de *alguien.* Para ello nos valemos de palabras colocadas en *orden.*

Hay palabras principales, como son el *sustantivo* y el *verbo;* palabras relativas o secundarias como el *adjetivo* y el *adverbio.* Finalmente, hay unas partículas llamadas *nexos,* que sirven de *medios de unión* entre las palabras principales y las secundarias.

Ten muy presente estas observaciones esenciales para la composición literaria:

SUSTANTIVOS son las palabras que dan nombre a las *cosas.*

ADJETIVOS son las palabras que señalan las cosas *(cantidades y cualidades).*

VERBOS son las palabras que expresan *acciones.*

ADVERBIOS son las palabras que señalan las acciones *(circunstancias).*

NEXOS son las partículas que sirven para *ligar* las palabras entre sí.

Todas las palabras de una lengua quedan incluídas en los grupos anteriores, excepto las INTERJECCIONES, que, en realidad, no son palabras, sino *frases emotivas* condensadas. Así que, si tienes que decir algo de alguien, tendrás que aprender a agrupar las palabras previamente en la forma antedicha y luego elegir las más adecuadas a tu pensamiento. El *buen hablista* es el que sabe decir algo ordenando las palabras de modo que haya en su arquitectura estas tres cualidades esenciales: CLARIDAD, VIGOR y EUFONÍA.

Cada uno puede expresarse a su gusto, según su ESTILO, siempre que su conversación o pensamiento escrito resulten claros, vigorosos y eufónicos. Habrá CLARIDAD en lo que se dice o escribe cuando el que escucha o lee, con la debida preparación, entiende sin dificultad el pensamiento expuesto.

Habrá VIGOR cuando se señalan con precisión los detalles esenciales del asunto o tema de que se trata.

Por último, habrá EUFONÍA cuando las palabras se hayan escogido y colocado en forma tal que produzcan una grata impresión al oído.

Un discurso puede compararse con un retrato: si al ver un retrato conocemos en seguida a la persona que representa, hay *claridad* en él; si, además de esto, se acusan fuertemente los rasgos de la fisonomía y los detalles del vestido, hay *vigor* en la estampa; y si el retrato está en colores, esto equivale a la *eufonía,* buen sonido, en el discurso.

Observa con cuidado estos dos modelos de descripción que elegimos como más expresivos para que te hagas cargo de lo que venimos diciendo:

"Apenas había el rubicundo Apolo tendido por la faz de la ancha y espaciosa tierra las doradas hebras de sus hermosos cabellos, y apenas los pequeños y pintados pajarillos con sus arpadas lenguas habían saludado con dulce y meliflua armonía la venida de la rosada Aurora (que dejando la blanda cama del celoso marido, por las puertas y balcones del manchego horizonte a los mortales se mostraba) cuando el famoso caballero Don Quijote de la Mancha, dejando las ociosas plumas, subió sobre su famoso caballo Rocinante, y comenzó a caminar por el antiguo y conocido campo de Montiel". — CERVANTES.

Cristal, oro y rosa: alba en Palestina.
Salen los tres reyes de adorar al Rey,
flor de infancia llena de una luz divina
que humaniza y dora la mula y el buey. — RUBÉN DARÍO.

El primer modelo es clásico. Hay en él la expresión más viva del estilo de la época en que la lengua castellana logra el máximum de flexibilidad y armonía. En este trozo literario se hace una descripción del amanecer en *forma analítica,* recamada de primores; hay en ella verdadero lujo de palabras.

En cambio, sorprende y cautiva ese otro trozo literario del siglo XX, debido al excelso Rubén Darío, que, en admirable *síntesis,* describe el amanecer en tierras de Palestina.

Con tres palabras precisas nos pinta un paisaje completo. CRISTAL: con esta sola palabra sugiere la limpidez, la transparencia, la diafanidad del cielo ORO: evoca el mismo efecto crepuscular de las doradas hebras de los hermosos cabellos del rubicundo Apolo, de Cervantes. ROSA: última pincelada que enciende el alba en luz, en pureza, en sobriedad. Este ejemplo es la expresión de la vida actual, cuya economía de palabras llega al límite en la forma telegráfica.

En todo caso, la *descripción* y la *narración* han de ajustarse a estas condiciones: 1) Será *fiel,* o sea que no se adultere con elementos que no estén en el objeto descripto o en el hecho narrado. 2) Será *completa,* esto es, no debe olvidarse, ni suprimirse nada que sea esencial al tema. 3) Será *concisa,* es decir, breve, para lo cual deben evitarse las repeticiones enojosas o los detalles sin importancia.

MODELO DE DESCRIPCIÓN *La montaña, desde que yo no andaba por ella, había cambiado mucho de aspecto; los robledales que dejé bien vestidos todavía, aunque con el ropaje mustio y amarillento, se hallaban completamente desnudos; lo mismo les pasaba a las hayas y a los arbustos de hoja mudable. El suelo estaba deslavado; la yerba de las brañas, tendida y atusada como el pelo de una cabeza recién sacada del agua, y era cada hondonada un torrente.* — PEREDA.

MODELO DE NARRACIÓN *El mastín velaba echado a sus plantas. El ama asomaba con un haz de paja, y en mitad del raso encendía una hoguera. Encorbada sobre el fuego iba añadiendo brazadas de jara seca, mientras el hijo, allá en el fondo arrebolado de la cocina, sujetaba las patas del cordero...*

Adega escuchaba conmovida el trémulo balido, que parecía subir llenando el azul de la noche· — VALLE INCLÁN.

En cuanto a la *composición en verso* hay que tener en cuenta muchas y delicadas cuestiones, que sólo el estudio atento y la práctica constante logran vencer.

Baste decir que, aparte del empleo constante de las *elegancias,* de las *licencias poéticas,* de los *tropos* y *giros* del *pensamiento,* hay que tener muy en cuenta el METRO, el RITMO y la MEDIDA.

El METRO es la medida de los versos. En los versos hay variedad de metros, desde dos sílabas por línea hasta diez y ocho y más, dividiéndose por esto en versos de *arte menor,* de dos a nueve sílabas, y versos de *arte mayor,* de diez en adelante.

El RITMO se refiere principalmente al *tiempo* y al *acento.* De ahí la necesidad de tener en cuenta el número de sílabas de cada verso, el acento prosódico, que sirve para determinar la intensidad de la expresión y la cesura o momento de silencio. Observa este ejemplo:

El dulce lamentar de dos pastores

Es un hermoso verso de Garcilaso, cuyo acento musical recae en la sexta sílaba; pero si le damos esta otra construcción:

El lamentar dulce de dos pastores

El verso ha desaparecido, a pesar de tener la misma medida y las mismas palabras, porque ha perdido el ritmo, lo que el oído más torpe puede advertir.

La RIMA consiste en la semejanza e igualdad de sonidos. Hay una *rima perfecta* cuando las palabras finales de los versos tienen iguales todas las letras a partir de la última vocal acentuada: *Profeta y poeta, monasterio* y *misterio.* Cuando sólo tienen iguales las letras vocales, entonces la *rima* es *imperfecta: pelo* y *reno.*

Observa, para terminar, algunas de las más importantes *combinaciones métricas:*

Dístico o pareado

Hay que vivir la vida de tal suerte,
que la vida no acabe con la muerte.

Cuarteta

Por la celeste venganza
quedé en mármol convertida;
pero el arte a tanto alcanza,
que en el mármol me dio vida.

Quintilla

Por cuestión de leve honrilla,
me conviene demostrar
que el hacer una quintilla
es la cosa más sencilla
que se puede imaginar.

Seguidilla

Eres tonto de noche,
tonto de día,
tonto por la mañana
y al mediodía;
se me olvidaba
que también eres tonto
de madrugada.

Décima

Guarneciendo de una ría
la entrada incierta y angosta,
sobre un peñón de la costa
que bate el mar noche y día;
se alza gigante y sombría
ancha torre secular,
que un rey mandó edificar
a manera de atalaya,
para defender la playa
contra los riesgos del mar.

NÚÑEZ DE ARCE

SONETO

(Retrato de San Juan de la Cruz)

Este santo de barbas armoniosas,
todas las ciencias de los cielos sabe...
Dijo profundas y aromadas cosas
con un acento doctoral y suave.

Cruzó la vida misterioso y grave,
y le punzaron zarzas venenosas...
Y su espíritu puro se hizo ave,
y su cuerpo llagado se hizo rosas...

Las hierbas florecían a su paso;
miel y divinidad nos dio en su vaso,
pulido por sutil filosofía...

A todos nos curó dolores viejos;
eran maravillosos sus consejos,
¡Y se murió de santidad un día...!

RIVERA CHEVREMONT



LA ARITMÉTICA EN PROBLEMAS

Para los grados superiores de la enseñanza primaria y primeros de la secundaria

por *S. PARADISO y E. FIGUEROA*

(Continuación)

Problema Nº 57

Dividir el número 85 en tres partes tales que la segunda sea igual a dos tercios de la primera y a los cuatro séptimos de la tercera.

Solución:

Como la 2ª es $\frac{2}{3}$ de la 1ª y $\frac{4}{7}$ de la 3ª, éstas serán $\frac{3}{2}$ y $\frac{7}{4}$ respectivamente de la 2ª.

Llamando 1 a la 2ª tendremos:

1ª $\frac{3}{2}$ 2ª 1   3ª $\frac{7}{4}$

Reduciendo a cuartos saldrá:

1ª $\frac{6}{4}$ 2ª $\frac{4}{4}$ 3ª $\frac{7}{4}$

Sumando tendremos: $\frac{6}{4} + \frac{4}{4} + \frac{7}{4} = \frac{17}{4}$.

$\frac{17}{4} = 85.$

$\frac{1}{4} = \frac{85}{17}.$

La 1ª tendrá $\frac{85 \times 6}{17} = 30.$

„ 2ª „ $\frac{85 \times 4}{17} = 20.$

„ 3ª „ $\frac{85 \times 7}{17} = 35.$

Respuesta: Las partes son: 30, 20 y 35; para la primera, segunda y tercera respectivamente.

Problema Nº 58

Un almacenero compró cierta cantidad de café pagando 40 pesos por kilogramo. Como se le inutilizaran 20 kilogramos, vio que vendiendo el kilogramo a 50 pesos salvaría su dinero. ¿Cuántos kilogramos de café compró?

Solución:

Supongamos una cantidad cualquiera de kilogramos; por ejemplo 300 kilogramos; efectuemos las operaciones indicadas:

300 kg. a $ 40 el kg. = $ 12.000
280 „ „ „ 50 „ „ = „ 14.000

Ganaría: 2.000 pesos.

En estas condiciones ganaría 2.000 pesos. Ahora bien, como el almacenero no gana ni pierde, debemos ver cuántos kilogramos de más hemos supuesto, dado que en esa forma el comerciante resultaría beneficiado.

La diferencia en el precio de venta es de 50 — 40 = $ 10.

Si para ganar $ 10 es necesario un kilogramo, para ganar $ 2.000 habrá sido necesario vender de más tantos kilogramos como 2.000 contenga a 10.

o sea $\frac{2.000}{10} = 200.$

Entonces habrá comprado en realidad 300 — 200 = 100 kg

Prueba:

100 kilogramos a $ 40 = $ 4.000
80 „ „ „ 50 = „ 4.000

No gana ni pierde.

Podemos también tomar una cantidad menor, por ejemplo: 30 kilogramos:

30 kilogramos a $ 40 = $ 1.200
10 „ „ „ 50 = „ 500

Pierde 700 pesos.

Si en cada kilogramo pierde $ 10, para perder $ 700 habrá sido necesario vender de menos tantos kilogramos como 700 contenga a 10, o sea $\frac{700}{10} = 70$ kilogramos.

Luego el número real de kilogramos será de 30 + 70 = 100.

Otra solución:

Perdió 20 kg. a $ 40 el kg. = $ 800.(1)

Vendiéndolos a $ 50 gana por kilogramo 50 — 40 = $ 10.

Para ganar los $ 800 deberá vender tantos kilogramos como $\frac{800}{10} = 80.$

Como se le inutilizaron 20 tendría 80 + 20 = 100 kilogramos.

(1) Ver diferencias unitarias y totales.

Problema Nº 59

Un jugador tenía $ 20 y otro $ 100; ganaron la misma suma y entonces el segundo tuvo tres veces el dinero del primero. ¿Cuánto ganaron?

Solución

El que tiene $ 100 sobrepasa al otro en 100 — 20 = $ 80.

Después de ganar ambos igual cantidad tienen 3|3 y 1|3 respectivamente y siempre será la misma diferencia de $ 80.

Luego:

$$\frac{3}{3} - \frac{1}{3} = \frac{2}{3}$$

$$\frac{2}{3} = \$\,80, \qquad \frac{1}{3} \quad \frac{80}{2} \text{ y } \frac{3}{3} = \frac{80 \times 3}{2} = \$\,120$$

Si ahora tiene $ 120, habrá ganado 120 — 100 = $ 20.

Respuesta: Ganaron $ 20 cada uno.

Problema Nº 60

Un terreno de una superficie de 93 áreas, 25 centiáreas había costado $ 6.000; fue vendido en dos lotes, midiendo el primero 1|2 hectárea.

Se pide el precio total de venta sabiendo que el beneficio es de 15 % del precio de compra sobre el primer lote y de 10 % sobre el segundo.

Solución:

El 2º lote mide:

93,25 — 50 = 43,25 áreas.

La superficie total del terreno es 93,25 a. y su precio $ 6.000.

$$\frac{6.000}{93,25} = \text{precio del área.}$$

Por consiguiente el precio de compra del primer lote será:

$$\frac{6.000 \times 50}{93,25}$$

y el del 2º será:

$$\frac{6.000 \times 43,25}{93,25}$$

El precio de venta es de $\frac{115}{100}$ para el 1º y $\frac{110}{100}$ para el 2º.

El primero habrá sido vendido:

$$\frac{6.000 \times 50 \times 115}{93,25 \times 100} = \$\,3.699,73.$$

El segundo habrá sido vendido:

$$\frac{6.000 \times 43{,}25 \times 110}{93{,}25 \times 100} = \$\ 3.061{,}13$$

Respuesta: El precio total de la venta será: 6.760,86 pesos.

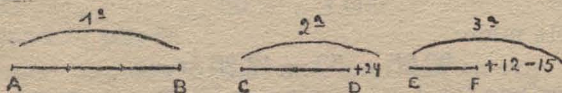
RELACIONES — CANTIDADES DESCONOCIDAS

(Transición entre la aritmética y el álgebra)

En todo problema hay siempre entre las cantidades conocidas y el término o términos que se buscan, relaciones más o menos visibles, más o menos directas. Merced a tales relaciones podemos llegar a la solución; pero no siempre conviene valerse de ellas porque en ocasiones habría que ir determinando una larga serie de relaciones para llegar a los valores buscados. Nosotros preferimos siempre este procedimiento en los casos de *Falsa Posición* (ejemplo Nº 58) y en los que los autores franceses llaman de *Rapports*. No consideramos que sea un paso exclusivo de ciertos problemas; por el contrario, demostraremos que en todos pueden hallarse dichas relaciones y llegar por vía de ellas a la solución del problema. Pongamos varios ejemplos y creemos que bastarán para convencerse que podría hacerse lo mismo en todos.

Dividir el número 401 en 3 partes de modo que la 2ª sea 2|3 de la 1ª más 24, y la 3ª 1|2 de la 2ª menos 15.

Para mayor claridad usemos una gráfica. La línea A-B nos representará la 1ª parte que es la que tomaremos como unidad de las *Cantidades desconocidas*. El problema quedará pues planteado así:



Si la 1.ª es la línea A B, la 2.ª será $^2/_3$ de A B, o sea C D más 24. La 3.ª será ½ de C D, que es $^2/_6$ de A B, más ½ de 24, que es 12, menos 15. Simplificando tendremos:

1a.   2a.   3a.

A B + C D + 24 + E F − 3 = 401

Se trata pues de una igualdad en la cual operaremos solamente con las cantidades conocidas. Pasan 24 y 3 con signo contrario al segundo miembro y quedará:

$$\overset{1a.}{\overline{A \quad B}} + \overset{\frac{2}{3}}{\overline{C \quad D}} + \overset{\frac{2}{6}}{\overline{E \quad F}} = 380$$

Dándole a la 1.ª el valor 1 puesto que la tomamos como unidad de referencia:

$$1 + \frac{2}{3} + \frac{2}{6} = 380$$

$$1 \text{ (primera parte)} = 190$$

2ª = 150.
3ª = 60,33

Observación: La primera relación es la que existe en la 1ª y 2ª parte (2|3 de la 1ª + 24) y la última es la que expresa que 380 es dos veces el primer valor buscado.

Si a un número se le agregan 15 unidades dará 35. ¿Cuál es?

Evidentemente el número 35 tiene 15 unidades más que el número buscado.

Por consiguiente, este número será:

$$35 - 15 = 20.$$

Observación: La primera y única relación es la que expresa que el número buscado tiene 15 unidades menos que 35.

La suma de dos números es 18 y su diferencia 6. ¿Cuáles son?

Llamaremos M al mayor, m al menor y tendremos:

$$M + m = 18$$
$$M - m = 6$$

Sumando dichas igualdades tendremos:

$$2\ M = 24$$
$$M = 12$$
$$m = 6$$

Observación: La única relación es la que indica que 24 (suma de la suma y diferencia de los dos números) es dos veces el número mayor y por consiguiente dicho número será igual a $\frac{24}{2} = 12.$

---

2 obreros hacen 5 metros de pared en 4 días. ¿Cuántos harán en 7 días 3 obreros?

$$3 = \frac{3}{2} \text{ de } 2.$$

$$7 = \frac{7}{4} \text{ de } 4.$$

Bastará entonces hallar 3|2 de 5 metros y 7|4 de este resultado para saber lo que harán 3 obreros en 7 días = (8,75 m.).

Observación: Aquí tenemos dos relaciones que se desprenden de los datos del problema: 3 obreros son 3|2 de 2 obreros y 7 días son 7|4 de 4 días.

RELACIONES

Problema Nº 61

La suma de 2 números es 336, el uno es los 5|7 del otro. Hallar ambos.

Solución:

Si el menor es $\frac{5}{7}$ el mayor será $\frac{7}{7}$.

$$\frac{5}{7}+\frac{7}{7}=\frac{12}{7}$$

$$\frac{12}{7}=336$$

$$\frac{1}{7}=\frac{336}{12}$$

$$\frac{5}{7}=\frac{336\times 5}{12}=140$$

$336 - 140 = 196.$

Respuesta: Los números son 140 y 196.

Problema Nº 62

A tiene el triple dinero de B; pero si tuviera $ 20 menos tendrían iguales. ¿Cuánto tiene cada uno?

Solución:

$$A\ \frac{3}{4} \text{ ———————— } B\ \frac{1}{4}$$

$$\frac{3}{4} - \frac{1}{4} = \$\,20 \text{ o sea } \frac{2}{4}$$

$$\text{Si } \frac{2}{4} \text{ son ———————— } \$\,20$$

$$\frac{1}{4} \text{ ———————— } 20 \div 2 = \$\,10$$

$$\frac{4}{4} \text{ ———————— } 10 \times 4 = \$\,40$$

Respuesta:

$10 \times 3 = 30$ (A)
$10 \times 1 = 10$ (B)

Problema Nº 63

Se divide una cantidad entre dos personas. La parte de la 1ª es igual a los 3|4 de la de la 2ª y añadiendo 1|10 de la parte de la 1ª a los 4|5 de la 2ª se tienen $ 105. Hallar la suma y cada una de las partes.

Solución:

La parte 1ª es los $\frac{3}{4}$ de la 2ª,

ahora $\frac{1}{10}$ de la $= \frac{3}{4} \times \frac{1}{10} = \frac{3}{40}$ de la 2ª; entonces:

$$\frac{4}{5} + \frac{3}{40} = \frac{32}{40} + \frac{3}{40} = \frac{35}{40} \text{ de la 2ª.}$$

La 2ª parte es, pues, $105 \div \frac{35}{40} = \frac{105 \times 40}{35} = 120.$

2ª $= 120.$

La 1ª es $\frac{120 \times 3}{4} = 90.$

Y la suma $120 + 90 = 210.$

Respuesta: Las partes son 90 y 120; la suma 210.

Problema Nº 64

A una persona le preguntaron qué edad tenía y contestó: he pasado 1|4, 1|5 y 1|6 de mi vida sin contar los 8 años que tenía cuando empecé a ir a la escuela. ¿Qué edad tiene?

Solución:

$$\frac{1}{4} + \frac{1}{5} + \frac{1}{6} + 8 \text{ años} = \text{Todo (unidad).}$$

$$\frac{37}{60} + 8 = 1$$

$$8 \text{ años} = 1 - \frac{37}{60} = \frac{23}{60}$$

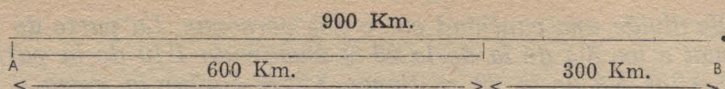
$$\frac{60}{60} = \frac{8 \times 60}{23} \text{ años.}$$

Respuesta: 20 años 10 meses.

(Preparatorios del Problema Nº 65)

Dos móviles, A y B, se dirigen en sentido opuesto desde dos puntos que distan 900 Km. El primero lleva una velocidad doble del segundo. ¿Dónde se encontrarán?

Solución:



Siendo la velocidad de A doble de la de B, es decir en una relación de 2 a 1, el primero hará doble camino:

$$900 \div 3 = 300 \text{ (B)}$$
$$300 \times 2 = 600 \text{ (A)}$$

En este problema podría preguntarse también cuánto le falta para cumplir su recorrido a cada uno en el momento de encontrarse.

Evidentemente a cada uno le falta exactamente lo que ha andado el otro.

Han hecho:	A 600	B 300
Les falta:	B 600	A 300

Otra pregunta: ¿Qué relación existe entre las partes que les falta?

La misma, pero inversa, que la que existe entre las que han hecho; pues si A hizo el doble de B, le faltará lo que anduvo éste, que es justamente $\frac{1}{2}$ de lo que hizo aquél.

Otra pregunta cabría aún:

¿Qué relaciones hay entre los tiempos que tardarán, después del encuentro, en llegar a sus respectivos destinos?

Sabemos que a B le falta doble distancia que a A. Por razón de distancia deberá tardar pues 2 veces lo que tarda este último; pero como su velocidad es $\frac{1}{2}$ de la de A, tardará por este motivo el doble. Es decir entonces que el tiempo que tarda B en llegar será el de $A \times 2 \times 2$, correspondiendo al 1er. coeficiente dos porque es la relación de los trayectos a recorrer (el de B doble del de A); y el segundo coeficiente por la relación entre las velocidades (pues la velocidad de A es doble de la de B). Esto mismo $(A \times 2 \times 2)$ puede expresarse así: $A \times 2^2$.

Si la velocidad de A fuera 3 veces la de B habría hecho 3 veces el camino de éste y por lo tanto a B le faltaría recorrer 3 veces el camino de A. Emplearía pues en llegar a su destino después del encuentro $A \times 3 \times 3 = A \times 3^2$.

Si la relación de las velocidades fuera sucesivamente 4, 5, 6, etc., el tiempo que tardaría B para recorrer la parte que falta

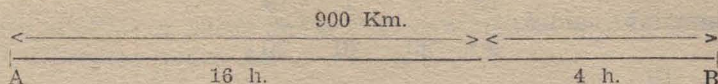
después del encuentro sería pues 4^2, 5^2, 6^2, etc., lo que a su vez tarde A para llegar a su destino.

Esto nos dice que después del encuentro las "relaciones entre los tiempos que tardan para llegar a sus destinos respectivos se elevan al cuadrado".

Problema Nº 65

Dos móviles, A y B, se dirigen en sentido opuesto desde dos puntos que están a 900 Km. Después de encontrarse el 1º deberá andar todavía 4 horas para terminar su viaje, y el 2º 16 horas. ¿Qué velocidades tienen?

Solución:



Según lo demostrado anteriormente hallemos la relación de los tiempos en recorrer lo que falta:

$$\frac{B}{A} = \frac{16}{4} = 4$$

$$\sqrt{4} = 2$$

Esto nos indica que la velocidad de A es doble de la de B y por lo tanto habrán hecho: 600 Km A y 300 Km B.

a B le faltan pues 600 Km.
„ A „ „ „ 300 „

El 1º en 1 hora hará $600 \div 16 =$ Km 37,5
„ 2º „ 1 „ „ $300 \div 4 =$ „ 75

Respuesta: La velocidad de A es 75 Km y la de B 37,5 Km.

Problema Nº 66

Desde una altura de 8 metros se deja caer una pelota, y sabiendo que el bote es los 2|3 de la altura de que cae se quiere saber a qué altura se elevará después de 3 botes.

Solución:

En cada bote se eleva 2|3 de la altura anterior; por consiguiente en el 3er. bote llegará a:

$$\frac{8 \times 2 \times 2 \times 2}{3 \times 3 \times 3} = \frac{64}{27} = 2\frac{10}{27}$$

Respuesta: $2\frac{10}{27}$ m.

Problema Nº 67

Los $\frac{3}{4}$, los $\frac{3}{20}$ y los $\frac{2}{40}$ de un número son 19. ¿Cuál es ese número?

Solución:

Reduciendo los quebrados a veinte-avos tendremos:

Los $\frac{3}{4} = \frac{15}{20}$

$\frac{2}{40} = \frac{1}{20}$

Sumando saldrá: $\frac{15}{20} + \frac{3}{20} + \frac{1}{20} = \frac{19}{20}$

$\frac{19}{20} = 19$

$\frac{1}{20} = \frac{19}{19}$

$\frac{20}{20} = \frac{19 \times 20}{19} = 20.$

Respuesta: El número es 20.

Problema Nº 68

Las edades de 2 personas suman 72 años; hace 8 años ambas edades estaban en la proporción de 3 : 5. ¿Qué edad tiene cada una en la actualidad?

Solución:

Como han pasado 8 años para cada persona, es evidente que la suma 72 excede en 16 años a la de las edades que tenían ambos hace 8 años.

Por consiguiente: $72 - 16 = 56$ años.

El menor tendría $\frac{3}{8}$ y el mayor $\frac{5}{8}$

Sumando tendremos $\frac{8}{8}$.

$\frac{1}{8} = \frac{56}{8}$

$\frac{3}{8} = \frac{56 \times 3}{8} = 21$

$$\frac{5}{8} = \frac{56 \times 5}{8} = 35$$

Como se pide la edad actual tendremos que agregar los 8 años transcurridos.

$21 + 8 = 29$
$35 + 8 = 43$

Suma . . . $\overline{72}$

Respuesta: Las edades son 29 y 43 años.

Problema Nº 69

En el billar A puede dar a B 10 carambolas en 50 y B a C 15 en 60. ¿Cuántas podrá dar A a C en 100?

Solución:

Si A puede darle a B 10 de ventaja en 50, quiere decir que cuando A hace los 50 tantos B hace solamente 40, o sea 50 — 10. Entonces tendremos:

Por 40 de B 50 de A.

„ 1 „ B $\frac{50}{40}$ „ „

La relación es de 50 y 40. Ahora comparemos el juego de B con el de C:

Cuando B hace 60 C hace 45

„ B „ 1 C „ $\frac{45}{60}$

Y ahora, comparando a C con A, tendremos que cuando A hace $\frac{50}{40}$ de carambola, C hace $\frac{45}{60}$.

Por $\frac{50}{40}$ de A tengo $\frac{45}{60}$ de B

„ 1 „ A „ $\frac{45}{60} \div \frac{50}{40}$ de B

y por 100 de A tengo $\dfrac{\dfrac{45 \times 100}{60}}{\dfrac{50}{40}}$

Pasando términos tendremos:

$$\frac{\frac{45 \times 100}{60}}{\frac{50}{40}} = \frac{45 \times 100 \times 40}{60 \times 50} = 60$$

Quiere decir que cuando A hace 100 C hará 60. Por consiguiente puede darle de ventaja: 100 — 60 = 40.

Respuesta: A puede dar 40 carambolas de ventaja a C en una partida a 100 tantos.

Otra solución:

Si A le da a B 10 en 50, es decir $\frac{1}{5}$ del juego total; quiere decir que el juego de B es sólo los $\frac{4}{5}$ de A. Si B le da a C 15 en 60 o sea $\frac{1}{4}$, significa que C es sólo $\frac{3}{4}$ de B; de donde se deduce que C con respecto a A será $\frac{4}{5}$ de $\frac{3}{4} = \frac{12}{20}$.

De aquí se desprende que en un partido a 20 tantos, A debería dar a C 8 de ventaja. Si en 20 le da 8 en 1 le dará $\frac{8}{20}$ y en 100 $\frac{8}{20} \times 100 = 40$ tantos.

Problema Nº 70

2 bordelesas de vino cuestan: la 1ª $ 2.200 y la 2ª $ 1.824. La 1ª contiene 8 litros menos que la 2ª, pero el litro de ésta no cuesta más que 4|5 del precio de la otra. Se pide el contenido de cada bordelesa y el precio del litro de cada vino.

Solución:

La primera bordelesa comprada al precio de la segunda costará $\frac{2.200 \times 4}{5} = \$ 1.760$. Entonces la diferencia 1.824 — 1.760 = 64 es el precio de los 8 litros de más; un litro costará entonces $\frac{64}{8} = \$ 8$.

El de la 1ª $= \frac{8 \times 5}{4} = \$ 10$

La primera contendrá $\frac{2.200}{10} = 220$ litros.

La 2ª $220 + 8 = 228$ litros.

Respuesta: 220 y 228 litros; 10 y 8 pesos.

Problema Nº 71

Si después de haber vendido los 3|7 de los huevos que he llevado al mercado, añado 52 a los que me quedan, el número primitivo queda aumentado en su mitad. ¿Cuántos huevos he llevado al mercado?

Solución:

Tenía $\frac{7}{7}$; vendo $\frac{3}{7}$; restan $\frac{4}{7}$.

$$\frac{4}{7} + 52 = \frac{7}{7} + \frac{7}{14} =$$

$$1\frac{1}{2} = \frac{3}{2}$$

$$\frac{4}{7} + 52 = \frac{3}{2}.$$

$$\frac{3}{2} - \frac{4}{7} = 52; = \frac{21 - 8}{4} = \frac{13}{14}$$

$$\frac{13}{14} \text{ ——————— } 52.$$

$$\frac{1}{14} \text{ ——————— } \frac{52}{13}.$$

$$\frac{14}{14} \text{ ——————— } \frac{52 \times 14}{13} = 56.$$

Respuesta: Llevé 56 huevos.

(Continuará)

ÍNDICE